

DE SARMIENTO A  
LOS SIMPSONS  
CINCO CONCEPTOS  
PARA PENSAR LA  
EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

Carusso, M y Dussel, I. (1998). "Cultura y escuela",  
"Modernidad y escuela los restos del naufragio". En: *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires. Ed. Kapeluz, pp 15-31; 89-102

# Cultura y escuela

En esta exploración en torno a conceptos que nos permitan pensar esta y otras escuelas, quizás convenga empezar por un término conocido, como es la cultura: uno de esos términos que todos manejamos como parte de un lenguaje común.

Sin embargo, en cada uno de nosotros refiere a cosas distintas de nuestra experiencia. Para unos, **cultura** es lo que se opone a **nurtura**<sup>1</sup>, a la naturaleza o crianza natural, y se adquiere a través de la educación (por ejemplo, los buenos modales). Para otros, la **cultura** es todo lo que hace el hombre, sean producciones materiales o simbólicas. En esta versión antropológica, la cultura abarca el conjunto de las actividades humanas; es lo que nos distingue de los animales u otros "no-humanos". Por último, hay quienes piensan que "cultura" es algo que está "ahí arriba", es la expresión máxima de la civilización; en otras palabras, es la "cultura culta". Un buen ejemplo de ello son, por lo general, las políticas de los Ministerios o las Secretarías de Cultura, que se ocupan de cuestiones artísticas o de premios literarios.

Probablemente la versión antropológica sea la más difundida, pero al costo de una excesiva vaguedad. Como tantas otras veces, la literatura viene en nuestra ayuda para pensar la cuestión:

Marco Polo describe un puente, piedra por piedra.

—Pero ¿cuál es la piedra que sostiene el puente? —pregunta Kublai Jan.

—El puente no está sostenido por esta piedra o por aquella —responde Marco—, sino por la línea del arco que ellas forman.

Kublai permanece silencioso, reflexionando. Después añade:  
—¿Porqué me hablas de las piedras? Lo único que me importa es el arco.

Polo responde:

—Sin piedras no hay arco.

Italo Calvino. *Las ciudades invisibles*.

Para nosotros, la cultura es a los sujetos, a nosotros, docentes y alumnos. como el arco es a las piedras en el diálogo entre Marco Polo y el

<sup>1</sup> Esta diferenciación se apoya, en parte, en la discusión sobre el término que hace Raymond Williams (1983).

Kublai Khan que imagina Italo Calvino. El arco sin las piedras no existe, pero las piedras sin el arco tampoco configurarían ningún puente. Así también, los sujetos conforman y son conformados por la cultura; pensar cuál forma a cuál, es casi como el juego sustancialista de saber quién fue primero, si el huevo o la gallina. La cultura es el arco que nos "sostiene" (nos forma, nos limita, nos posibilita hacer lo que hacemos, pero también los sujetos sostienen, con sus márgenes de libertad, la diversidad de formas de la cultura. Sobre este tema nos detendremos en el próximo capítulo. Por ahora, aboquémonos a la cultura.

La propuesta de este capítulo es partir de una revisión de las distintas formas de conceptualizar la cultura. Los invitamos a un recorrido por la historia y la teoría, tratando de ver cuántas huellas de cada una de estas teorizaciones están todavía presentes en nuestra forma de pensarla en la actualidad, y cuántas de ellas permean la cultura escolar, una matriz fundamental de aprendizaje tanto para alumnos como para maestros.

## CONCEPCIONES UNITARIAS Y BINARIAS DE LA CULTURA

Cultura significaba, en el mundo latino, toda acción de cultivo de la naturaleza, y ése fue el uso predominante durante mucho tiempo. Alrededor de los siglos XV y XVI, el término empezó a utilizarse para referirse a procesos humanos y sociales. Cultura era un equivalente de civilitas, entendiéndose por ésta las buenas maneras y modales que se consideraban propias de las clases altas urbanas (Williams, 1983). Originados en la necesidad de regular a poblaciones recientemente incorporadas a la vida urbana<sup>2</sup>, en esos siglos los libros pedagógicos por excelencia eran los que enseñaban a comer en la mesa, comportarse en público, saludar a los mayores, e incluso conductas más prosaicas como de qué manera limpiarse los mocos y disimular ventosidades (Erasmus, 1530)<sup>3</sup>. Este uso todavía se extendió hasta el siglo XX: *pedagogía → EBA de buenas costumbres*

<sup>2</sup> Desde el siglo XII, y sobre todo a partir de los siglos XV y XVI, se afirmó la tendencia migratoria del campo a la ciudad. Pero no fue hasta el siglo XX que la población urbana superó a la que vive en el campo. En estos siglos, las nuevas poblaciones que se incorporaban a la vida en la ciudad debieron aprender a desempeñarse en ella, tanto en los comportamientos como en las formas de caminar o de dirigirse a los conciudadanos.

<sup>3</sup> Un ejemplo divertido se puede observar en los siguientes párrafos: "Limpiarse el moco con el gorro o con la ropa es pueblerino; con el antebrazo o con el codo, de pimenteros; ni tampoco es mucho más civilizado hacerlo con la mano, si luego has de untarle el moco a la ropa. Recoger en pañuelos el excremento de las narices es decente, y eso, volviendo de lado por un momento el cuerpo, si hay otros de más dignidad delante. Si algo de ello se ha arrojado al suelo, al haberse sonado la nariz con los dos dedos, ha de refregarse luego con el pie" (Erasmus, 1985:23; original de 1530).

hos libros de texto argentinos de principios y mediados de siglo incluían todavía lecturas sobre los comportamientos "civilizados" en la calle, en la casa y en la comida.

Con el Iluminismo, en el siglo XVIII, la cultura pasó a ser un equivalente de cultura letrada y "cultura culta". La cultura era el nivel superior del progreso civilizatorio; y su expresión máxima era la razón. En su versión más clásica, el iluminismo suponía que todos los pueblos seguían el mismo camino cultural, que avanzaba del salvajismo hacia la civilización europea por estadios sucesivos y determinados. Era una versión unitaria, porque planteaba la unicidad del desarrollo cultural y sobre todo del punto de llegada de ese camino, y era una versión etnocéntrica, que dejaba fuera de la cultura a la mayor parte de la humanidad.

Ya por aquella época se levantaron algunas voces en desacuerdo. El filósofo alemán Johann Gottfried Herder (1744-1803) criticó esta visión francófila y sostuvo que "nada es más indeterminado que la palabra cultura, y nada más ilusorio que su aplicación a todas las naciones y períodos". Hay que pensar más bien que la cultura es una variación específica de cada nación. Las naciones tienen, para él, un modo de ser único e insustituible; este modo de ser es el *Volksgeist*, genio o ser nacional, que se expresa sobre todo a través de las tradiciones folklóricas de un pueblo. La noción de *folklore* aparece por esta época, como la recolección de las tradiciones orales y populares.

Herder también concibe una cultura unitaria, aunque a diferencia del Iluminismo no trata de incluir la humanidad toda y reduce su espectro a una nación. Los nacionalismos del siglo XIX se desarrollarán sobre esta base, tratando de encontrar esta esencia o "genio" que es propio e insustituible de cada pueblo. Muchas naciones que por entonces se organizan, como la alemana o la italiana, tratarán de fundar una unidad nacional en una base cultural, elevando a la categoría de mitos ciertas tradiciones folklóricas.

Veamos el caso de Argentina. En tanto tierra aluvional, su población en 1914 estaba compuesta en un 80% por inmigrantes o hijos de inmigrantes (Rock, 1988). La nacionalidad era, sin duda, una cuestión central para lograr unificar a esta población heterogénea. Así, en las primeras décadas de este siglo la cuestión nacional pasó a ocupar el lugar principal de todas las políticas culturales, incluyendo a las educativas. En 1908, se emprendió una "Cruzada Patriótica" comandada por el presidente del Consejo Nacional de Educación, Ramos Mejía, que envió a las escuelas en la punta de lanza de la "argentinización" de toda la población. Se prescribió un conjunto de rituales "patrióticos"

para todas las escuelas, se pautaron las fiestas patrias, se erigieron los héroes. Quizás el ejemplo más claro de este proceso es la "canonización" de Martín Fierro: él, que había sido un gaucho marginal y cercano a la delincuencia, pasó a ser el prototipo de la nacionalidad criolla. En esta operación criollista confluyeron los escritores de la élite (como Leopoldo Lugones) y las asociaciones de inmigrantes, que querían incluirse culturalmente en el país (Prieto, 1989). La nación, también en nuestro caso, se definía por una cultura común y por tradiciones donde todos debíamos reconocernos.

Volviendo a Europa, a mediados del siglo pasado otros pensadores empezaron a sospechar que la cultura no solamente incluía sino también excluía. Carlos Marx (1818-1883) denunció que la sociedad capitalista estaba dividida en clases, y que una —la burguesía— explotaba a la otra —el proletariado. Esta explotación implicaba también una desigualdad cultural, porque la clase propietaria de los medios de producción económicos poseía los medios de producción ideológicos o culturales. Pese a lo que sostenía Herder, la "cultura nacional" no era un compacto homogéneo, sino un encubrimiento de las relaciones desiguales e injustas sobre las que se fundaba la sociedad.

Sobre esta base teórica se desarrollaron muchos estudios que tenían una concepción binaria, es decir, hacían una diferenciación entre cultura burguesa y cultura obrera, o también entre cultura alta y cultura popular. Las formulaciones de Marx han dado pie a numerosas corrientes teóricas y políticas, que sería imposible enumerar aquí. Sobre todo porque, más allá de su influencia en las perspectivas propiamente marxistas, gran parte de la teoría social contemporánea entra en diálogo con sus planteos, y es tributaria de esta tradición en mayor o menor grado. El movimiento que se conoce globalmente como "teorías críticas" reconoce al marxismo como uno de sus inspiradores más importantes, aunque después se haya separado de varios de sus temas y métodos.

En el plano de la cultura, algunos de los que se reconocían tributarios de la tradición marxista estudiaron el surgimiento de la cultura obrera o popular. Así, analizaron las formas de sociabilidad en las clases subordinadas, los libros que se leían y las identidades políticas. En general, estos estudios partían de considerar, desde posiciones antagónicas, o bien que la cultura popular era una versión degradada y menor de la cultura alta, o bien que la cultura popular era valiosa, autosuficiente, democrática, verdaderamente nacional. Estos dos polos han sido llamados visiones miserabilistas —centradas en la cultura alta—, o populistas —idealizadoras de lo popular— (Grignon y Passeron, 1989).

A la hora de repensar la cultura escolar, entre todo el espectro posible de autores que se enmarcan dentro de esta línea, queremos reto-

nar los aportes de Pierre Bourdieu, sociólogo francés contemporáneo, que tuvieron y tienen mucha relevancia en la sociología de la educación. Pierre Bourdieu publicó junto con Passeron en 1971 un libro capital en la teoría pedagógica, *La reproducción*. Allí denuncian la violencia simbólica que ejerce la escuela sobre sus alumnos, al inculcarles una arbitrariedad cultural como si fuera la cultura legítima de toda la sociedad. Lo que transmite la escuela es arbitrario, dicen estos autores, porque es la particular selección de la cultura que realizan los grupos o clases dominantes, y porque se funda en un poder arbitrariamente conferido a la escuela. En el proceso educativo, entonces, está encerrada una violencia, no material concreta sino simbólica, hacia los sectores que no comparten el canon cultural de la escuela. Al mismo tiempo, la centralidad de la cultura escolar para definir cuán lejos o cerca se está de la cultura legítima, es una forma de reproducir las diferencias iniciales que trae cada alumno al ingresar a la escuela, que son diferencias sociales. La escuela encubre, oculta, estas diferencias sociales, y las reviste de una legitimidad distinta, como es la escolar.

Para comprender esta teoría es fundamental el concepto de capital cultural. Todos poseemos un capital cultural, un cierto tipo y cantidad de cultura, que está incorporado en nuestras disposiciones corporales, en nuestra forma de hablar, en nuestras referencias sociales. Ese capital cultural se adquiere a través de la familia, del grupo de padres y de la escuela u otras instancias socializadoras. Ahora bien, para Bourdieu, el capital cultural está desigualmente distribuido según las clases y grupos sociales. Por ejemplo, podríamos preguntarnos en relación con una actividad frecuente que proponen los libros de texto y que parece absolutamente "neutral": ¿quién "sabe" mirar las hojas que caen en otoño? ¿Es éste un saber igualmente disponible para todos los sectores sociales, o es más bien propio de familias que pueden disponer de su tiempo libre y que creen que la contemplación de la naturaleza es relevante y debe enseñársele a los hijos? Quizás los chicos del campo posean estos saberes, pero seguramente su mirada difiere en muchos aspectos de esta óptica "contemplativa urbana" que proponen los textos.

El mismo ejercicio podría hacerse con muchas otras lecturas, que suponen disposiciones culturales determinadas y una familia nuclear de clase media urbana, con roles y formas de interacción determinados (el clásico "mi mamá me mima"). Lo que Bourdieu concluye es que la escuela se convierte en un lugar familiar para los sectores de clase media, que traen incorporado este capital cultural, y al mismo tiempo es un lugar inhóspito para los sectores populares, que poseen otras formas de sociabilidad y referencias culturales.

El libro *En la vida diez, en la escuela cero* muestra otros ejemplos

de cómo la escuela excluye el saber cotidiano de los chicos de sectores populares, y cómo esta exclusión, en confluencia con otras causas, provoca el abandono de la escuela (Carragher y otros, 1991). Las "matemáticas de la calle" no son recuperadas ni valoradas en la escuela, que sanciona con el fracaso la dificultad para adaptarse a las pautas de interacción propias de la institución escolar. Un chico que no sabe pasar cuatro u ocho horas sentado, porque no aprendió, porque no tuvo la oportunidad de disponer de una mesa, de una silla, de una casa donde esa interacción fuera posible o bien fuera valorada, es rápidamente catalogado como "inquieto", "revoltoso", "tendiente a la disipación"; si fracasa, no vamos a sorprendernos porque estaba claro que "había problemas desde el principio". También está el caso de la maestra con buena voluntad que quiso partir de los saberes de los chicos, preguntando cuáles eran los oficios de sus padres, y que, cuando una chica le contestó que su padre era cartonero, sintiéndose incapaz de incluir esta ocupación, pasó rápidamente a otro alumno. Esa chica, además de otras cosas, aprende que "cartonero" no es un oficio que la escuela considere como tal. Según Bourdieu, esto no es culpa de este o aquel maestro sino de la función cultural que cumple la escuela: la imposición de una arbitrariedad cultural.

### LOS TERCEROS EN DISCORDIA: LAS DEBILIDADES DEL BINARISMO

Hasta aquí recorrimos dos tipos de conceptualización de la cultura, aquella que la concibe como una estructura unitaria y aquella que la piensa como una estructura binaria. Pero la cuestión puede complicarse mucho más todavía, si incluimos la multiplicidad de culturas que hoy conviven en nuestras sociedades contemporáneas. Las concepciones binarias parecen no poder dar cuenta de esta pluralidad.

Un ejemplo de la limitación del dualismo cultural es la dificultad para pensar sobre los medios de comunicación de masas. En este caso, lo masivo les daría el carácter de popular, pero ¿se puede decir que los medios masivos son populares? ¿Qué determina que lo sean: los propietarios o los usuarios? ¿O serán de una manera u otra según los mensajes que portan o las tecnologías que utilizan? Hay al respecto dos grandes posturas. Están los **miserabilistas**, que suponen que todo lo que transmiten los medios es chabacano y superfluo en relación con la "cultura culta". Y están los **populistas**, que, sobre todo en relación con la televisión, valorizan la ampliación del público, que no necesita saber leer y escribir para sumarse a la audiencia, y que además refleja y se ve reflejado en los ídolos y programas televisivos.

Otra versión de esta categorización, aunque algo distinta, es la que propone Umberto Eco en su libro *Apocalípticos e integrados* (1993). Los **apocalípticos** son quienes ven sólo los efectos manipuladores y engañosos de los medios de comunicación de masas; los **integrados**, en cambio, proponen incluirse en esta nueva forma de comunicación y, en el mejor de los casos, dotarla de nuevos contenidos.

Lo cierto es que, más allá de que le pongamos un signo positivo, negativo o un "más-o-menos", desde la invención del periódico masivo, pero sobre todo con la radio y la televisión, la sociedad ha cambiado muchísimo. A la par que esta tendencia a la segregación y la desigualdad cultural que denunciaron quienes criticaron la dualidad culto/popular, hay otra tendencia centrípeta que homogeneiza y unifica. Cada vez más, todos vemos programas similares y escuchamos las noticias al instante. Lo cercano y lo lejano se transforman por completo, porque muchas veces está más cerca lo que aparece en la televisión (aunque sea en Kuwait) que lo que sucede a 100 kilómetros de donde estemos. Nos guste o no, "¡Grande Pa!" se ve en Purmamarca y en la Capital Federal, y proporciona marcos de referencia comunes a poblaciones muy disímiles. A veces, estos programas ponen en el tapete temas poco abordados como la anorexia, el suicidio o la sexualidad adolescente, aunque después "cierren" la apertura con simplificadoras lecciones morales.

Quizás podríamos buscar ejemplos más estimulantes, pero deliberadamente queremos subrayar este carácter contradictorio de los medios audiovisuales en la vida contemporánea. En tanto tecnología audiovisual, suponen un desplazamiento de la cultura letrada, cuyos efectos son muy variados. Pero ello no depende solamente de la oferta massmediática: los medios de comunicación entran en una trama compleja y contradictoria, de la que los dualismos o binarismos no pueden dar cuenta. Sobre todo, porque sus efectos encuentran el eco de otros movimientos que ellos no controlan. Queremos plantear tres situaciones distintas, que muestran esta complejidad.

El primero es un episodio poco valorado de la historia cultural argentina, y que es previo a la implantación de los medios audiovisuales como hegemónicos, pero que muestra esta dualidad de "lo masivo". Beatriz Sarlo estudió la producción de las novelas semanales, dirigidas al público popular —sobre todo femenino—, entre 1916 y 1930 (Sarlo, 1985). Estas novelas eran narraciones "plebeyas", a veces escritas por autores conocidos pero mayoritariamente por desconocidos, que relataban una aventura amorosa en general fuertemente cargada de condimentos morales, predecible y estereotipada. La línea argumental básica era una historia de amor con obstáculos vinculados con el origen social de los protagonistas (ella linda y pobre, él bueno y ri-

co), que tendían a resolverse en los límites de lo socialmente aceptable: si la transgresión era excesiva (por ejemplo, si había embarazo), el amor fracasaba; si podía darse pie al ascenso social individual, entonces triunfaba<sup>4</sup>. Aunque condenadas por la "cultura culta", estas obras situadas en el "imperio de los sentimientos", como ella lo llama, pusieron al alcance del "gran público" (no metafóricamente: algunos ejemplares vendían entre 200 y 400.000 ejemplares) experiencias literarias, y así colaboraron en la construcción de un público para otro tipo de literatura, afianzando y extendiendo los logros de la escuela.

El segundo, más contemporáneo, se basa en un análisis de la figura del basquetbolista Michael Jordan como astro televisivo en Estados Unidos y en muchas partes del mundo (Dyson, 1994). Michael Jordan es una figura que sobre todo ha servido para vender espacios televisivos (piénsese en cuánto se cotiza el segundo de propaganda en la final de la NBA), y para promover ciertos consumos: zapatillas, jeans, eventos de basquet, etc. Pero el autor del artículo al que hacemos referencia se pregunta: ¿es eso todo? ¿Da lo mismo, en términos de la sociedad norteamericana, que el héroe nacional sea John Wayne o Michael Jordan? ¿No habría que ver también un movimiento democratizador en este auge de "ser como Mike", por el cual una figura negra que juega un deporte de negros, hasta hace 20 años despreciado precisamente por eso, hoy sea el emblema de una generación? ¿Qué cambia cuando el modelo corporal que la televisión vende como el símbolo de la elegancia y de la hízbilidad y gracilidad es un cuerpo negro? Indudablemente, estos movimientos no se originaron en la televisión, sino que hubo muchas luchas sociales por la igualdad, como muestra la película *Malcolm X*. Pero también es cierto que la televisión, más allá del objetivo de vender o promover consumos, amplifica y extiende estas luchas. En este sentido, también hace un aporte democrático.

El tercero es el caso de los Simpsons, ellos mismos contradictorios porque todo el tiempo se ríen de sí mismos y de la típica familia norteamericana que aparece como el prototipo de la programación televisiva estándar. Podríamos hacer un análisis del contenido de la serie, y señalar los cambios que se producen cuando los héroes son contraescolares como Bart, feministas como Lisa, o cuando se parodia la violencia de los dibujos animados o a los astros televisivos tipo el payaso Crusty. Pero preferimos enfatizar otra lectura, vinculada con lo señalado en relación a Michael Jordan: los efectos que produce en el público.

A poco de salir la serie, en 1990, empezaron a circular remeras con

<sup>4</sup> Sorprende observar que parte de esta línea argumental sigue estando presente en las telenovelas actuales.

imágenes de un Bart negro. Bart aparecía con Nelson Mandela o imitaba a Michael Jordan ("Air Bart"). También surgieron remeras que portaban mensajes excluyentes, fuertes en ciertos sectores de la comunidad afroamericana, que invierten el sentido de la exclusión: por ejemplo, "es una cosa de negros, no lo entenderías". Un periodista de la revista Newsweek se preguntó en aquel entonces: "En verdad, ¿quién dijo que Bart era blanco?" El color mostaza que Bart ostenta en la serie bien puede ser re-apropiado por cualquier etnia. Para complicar el asunto, un antropólogo norteamericano rastreó el surgimiento de estas remeras, tratando de encontrar los movimientos de reafirmación de la cultura afroamericana (Parisi, 1993). Pero, oh sorpresa, descubrió que los diseñadores y fabricantes de las primeras remeras eran coreanos. Esto no es extraño, porque ellos monopolizan la mayor parte del comercio textil cuasi ilegal, que no paga las franquicias correspondientes. Es decir que antes que una intención de afirmación de una cultura, las remeras de Bart negro tuvieron en su origen una exitosa estrategia de mercado. Lo cierto es que, en su apropiación por la comunidad afro-americana, revitalizó sentidos de solidaridad y valores comunes de un grupo. El autor concluye su análisis señalando que, pese a esta tendencia irrefrenable de organización de la vida cultural según los patrones de consumo promovidos por los medios de comunicación masivos, hay también posibilidades de los grupos culturales de apropiarse de ellos y revitalizar sus propias culturas.

## HACIA CONCEPTOS PLURALES

Todo parece indicar que la cultura, sobre todo en nuestras condiciones de vida contemporáneas, debe pensarse más bien en términos plurales. Lo culto, lo popular y lo masivo no tienen límites tan claros como otrora. Los grupos culturales, sociales, étnicos o sexuales parecen jugar un papel muy importante a la hora de pensar en la cultura contemporánea.

Creemos que es hora de introducir otra concepción de cultura, que proviene de la antropología contemporánea. Clifford Geertz, un antropólogo norteamericano que estudió por años las culturas tribales en Marruecos, acuñó la definición de la cultura como "intercambio de significados". Tomando el ejemplo del guiño, Geertz desarrolla todas las posibles explicaciones que podrían dársele a este gesto: tic nervioso, complicidad, burla. La cultura rioplatense podría agregarle la de habilitación de un acercamiento a alguien que nos interesa. piropo o "levante". El sentido del guiño sólo podemos entenderlo en el marco de ese intercambio de significados en torno al gesto: sin referencia a la si-

tuación, no hay comprensión posible. Lo mismo puede decirse en torno a cualquier producto cultural. Sólo describiendo en profundidad una cultura, podremos captar los significados que ciertos comportamientos o rituales tienen dentro de ella. Aquí hay que superar el etnocentrismo que nos lleva a considerar a nuestra propia cultura como superior o mejor que las otras, suspender el juicio por un instante y bucear en torno al significado de esas prácticas en esa particular constelación de sentidos.

La cultura escolar, entonces, sería este "intercambio de significados" particular que estructura la institución escolar. Se dice muchas veces que la escuela transmite cultura, pero pocas veces se reconoce que la escuela produce cultura: una cultura particular, con sus códigos, categorías, lenguaje, sentimientos. Los ejemplos que pueden darse son numerosos. Pensemos qué pasaría si describiéramos en profundidad un día de vida escolar, o si transcribiéramos las interacciones entre docentes y alumnos en una clase. Muchos de nuestros comportamientos como docentes no tendrían ningún sentido fuera de la escuela. Si le dijéramos a alguien por la calle: "¡Tiene un **no alcanzó!**", el tipo nos miraría con cara extrañada y seguiría su paso. No sería igual, evidentemente, la reacción del adolescente a quien con esa sanción, lo estamos mandando a marzo. También los rituales de entrada y salida, o las formas de interrogación o de saludo, serían incomprensibles al margen de la situación de clase. Por ejemplo, las típicas preguntas de interrogación oral suelen ser frases cortadas, incompletas, inducidas. Quien las leyera fuera de esa situación seguramente no sabría a qué estamos haciendo referencia. La cultura escolar que hemos aprendido, y que en ocasiones habría que des-aprender, nos ha marcado en nuestros roles de "señorita maestra" y "señor alumno" y en nuestras interacciones estereotipadas mucho más de lo que suponemos.

Además de esta diversidad de heterogeneidades locales —el mismo ejercicio que hicimos con la escuela podríamos pensarlo en torno a un hospital o a una oficina— también hay que considerar otro tipo de heterogeneidad, propiamente cultural. Raymond Williams señala que en toda cultura hay elementos residuales, dominantes o emergentes, que la formación cultural hegemónica articula en forma diferenciada (Williams, 1980). Los elementos residuales provienen de otras formaciones culturales del pasado, pero son elementos activos en el presente. Puede pensarse en ciertos comportamientos religiosos que antes eran formas culturales dominantes y que ahora sobreviven como elementos importantes de identidad de algunos grupos. Los elementos emergentes son los innovadores, los elementos que irrumpen, los nuevos valores o instituciones sociales. Probablemente la cultura técnica jugó este papel en la primera mitad de este siglo (Sarlo, 1992). Los ele-

mentos dominantes, en fin, son los que articulan a todo el resto, los "típicos representantes" de su época y de los sectores culturalmente dominantes. Williams dirá que una formación cultural va a ser tanto más hegemónica, esto es, va a tener bases sólidas y relativamente consensuadas en su dominación, cuanto más elementos heterogéneos pueda incluir. Esta heterogeneidad implica también reconocer la multitemporalidad que constituye a la cultura: el ayer, el hoy y el mañana se entrecruzan en las tradiciones heredadas y actuadas, en las perspectivas de futuro que nos alientan a cada uno de nosotros. El antropólogo argentino García Canclini resume esta heterogeneidad en el concepto de **culturas híbridas**: las culturas latinoamericanas son el producto de las mezclas interculturales y de la convivencia no siempre armoniosa de lo tradicional, lo moderno y lo posmoderno (García Canclini, 1990).

Tratemos de pensar la cultura escolar desde esta óptica, como cruce de elementos heterogéneos y de múltiples temporalidades. Todos los educadores de varias generaciones fuimos educados en planes de estudio similares, que sólo este año (1995) han sido radicalmente modificados —al menos en la letra—; los libros de texto muchas veces son *aggiornamento* de libros de hace tres o cuatro décadas; ante la falta de una formación sólida y en estas condiciones de trabajo, apelamos a nuestra biografía escolar para repetir las mismas fórmulas de nuestros maestros o profesores. El peso de lo inercial, de las tradiciones heredadas, parece ser muy fuerte en el sistema educativo. Otro ejemplo lo provee la persistencia de la noción de **cultura** entendida como aprendizaje de buenos modales, normas de civilidad y de comportamiento urbanos. Muchos analistas y funcionarios creen que esto sucede porque los pedagogos somos intrínsecamente conservadores o bien poco creativos. Pero pocos se plantean que la cultura escolar es esta "constelación densa" en la que se articulan, por muy variados motivos que no tienen que ver con malas voluntades, estas supervivencias; y que quizás la cultura escolar sea, por definición o por condiciones históricas, más estable y más impermeable que otras producciones culturales. Por lo tanto, su modificación es un proceso muy complejo, en el que es fundamental revisar la cultura que tenemos inscrita en nuestras disposiciones, gestos, saberes y categorías.

## LA ESCUELA Y LAS CULTURAS CONTEMPORÁNEAS

La inercia de la cultura escolar contrasta con las tendencias culturales contemporáneas, que muestran una aceleración cada vez mayor de los acontecimientos y de la información (Augé, 1993). A este contras-

te se suma la crisis de la cultura letrada, cuya transmisión constituía la tarea fundamental de la escuela (Puiggrós, 1993). La cultura escolar hoy es penetrada por muchas dinámicas culturales distintas, entre las cuales los medios de comunicación audiovisuales juegan un rol fundamental.

Sin duda todos experimentamos hasta qué punto los medios están interviniendo y atravesando la vida cotidiana escolar. La maestra que preguntó quién era el Santo de la Espada, y oyó que un alumno le contestaba muy convencido "¡He-Man!", seguramente lo experimentó bien de cerca<sup>9</sup>. Pero quizás hemos reflexionado menos sobre la relación de sospecha que tenemos hacia los medios y la cultura contemporánea. Esta desconfianza viene desde los orígenes de la cultura normalista, que ya a principios de siglo se negaba a utilizar como medios de enseñanza el cine, el fútbol o el tango, y los perseguía como elementos corruptores de la verdadera cultura. Víctor Mercante (1872-1934), quien fundara la primera Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de La Plata, preguntaba en 1927: "¿Quién abre un libro de Historia, de Química o de Física, a no ser un adulto, después de una visión de *Los piratas del mar*, o *Lidia Gilmore*, de la Paramount?" (Mercante, 1927:123). Probablemente tenía razón, pero en vez de plantearse qué podía hacer la escuela para recuperar el interés, prescribía la prohibición y el castigo para estas formas culturales. Lo mismo que el inspector yrigoyenista Juan F. Jáuregui, que recomendaba en 1929 a los chicos: "Cuando volváis de la gran escuela, destinad menos tiempo al fútbol, al cinematógrafo, a los varios juegos que tanto os entretienen, y algo más al estudio y a la lectura"<sup>10</sup>.

Otra muestra de la inercia de la que hablábamos antes es esta guía de discusión con adolescentes preparada por una psicopedagoga para una escuela media pública en 1994:

*Cómo soy y cómo debo ser.*

*Objetivo: Analizar la problemática adolescente y proponer pautas para solucionarlas.*

Se transcribe una situación:

*Juan que tiene 14 años. miraba la televisión, cuando su madre que salía presurosa para el trabajo. le recordó lo siguiente:*

*-Apaga la televisión y ponte a estudiar, sacá la comida de la heladera para tu padre cuando vuelva del trabajo y recógeme la ropa del tendedero antes de irte.*

*Juan absorto en la televisión asentía con la cabeza. cuando su madre partió.*

<sup>9</sup> Citado en M. Varela (1994), p. 53.

<sup>10</sup> Ibid., p. 110.

*Pasaban los minutos y al terminar la película, Juan miró el reloj y dio un salto, porque se había hecho tarde para llegar al colegio. Tomó los libros y salió corriendo. Esa tarde llovió copiosamente.*

Se proponen las siguientes actividades:

-Comenzar un debate con los alumnos sobre qué actitudes se observan en Juan.

-Escribir en el pizarrón "Cómo somos los adolescentes".

-Luego de elaborar una lista de actitudes, proponer una nueva columna que diga "Cómo debemos ser".

-Cotejar ambas columnas y proponer actividades que tiendan a corregir falencias detectadas, por ejemplo:

*"Prestar atención en clase"*

*"Cumplir con la carpeta"*

*"Llevar la información correcta de lo dicho en la escuela al hogar". etc.*

Mal que les pese a los herederos de la sospecha de Mercante y Jáuregui, la televisión, el fútbol y el cine están aquí, y eso ya es irreversible. La escuela puede seguir levantando muros, cada vez más altos, para que no entren, y seguir condenando las horas de televisión, pero éstas parecen estrategias condenadas al fracaso. No estamos planteando que haya que hacer seguidismo de los medios y asimilar a propuesta escolar a un videoclip para que los chicos conserven su interés; esto no sólo es imposible sino también indeseable. Pero sí hay que replantearse la apertura y el reconocimiento de otras formas de conocer y de aprender, y revalorizar las formas específicamente escolares, que permiten la argumentación y el debate, escasamente presentes en la dinámica televisiva del *zapping*. Por supuesto que éstas no son tareas exclusivas de la escuela, pero sí le cabe repensar su parte.

Creemos que esta es una tarea relativamente urgente dentro de la agenda escolar, porque si la escuela no lo hace pronto, otros lo van a hacer por ella. Veamos un ejemplo que hoy está sucediendo en las escuelas de Estados Unidos, aquejadas por la misma crisis cultural que las argentinas, aunque eso sí, con algunos dólares más. Recientemente se ha difundido un canal de cable para escuelas. *Channel One*, que ha sido un formidable (y al parecer económicamente provechoso) emprendimiento de una corporación de las comunicaciones, Whittle Communications (Apple, 1993). Después de dos años de pruebas, se lanzó a nivel nacional en 1990, y para junio de 1991 tenía contrato con 3700 escuelas de 47 estados. Basándose en una opinión común sobre la ignorancia de los estudiantes norteamericanos acerca de lo que pasa en el mundo, *Channel One* produce un informativo educativo diario con noticias nacionales e internacionales de 10 minutos de dura-

ción, al que se agregan dos minutos de avisos publicitarios. A través de esas propagandas (que se venden a razón de 120.000 dólares el *spot* de 30 segundos, el doble de lo que se paga dentro de un programa líder del rating), se financia la producción de los noticieros diarios y la instalación, para cada escuela, de una antena receptora y de reproductores en cada aula. Hay que destacar que la antena sólo puede ser usada para recibir este canal, y en caso contrario se rescinde el contrato. Muchos directores opinan que "si nos ayuda a enseñar y trae los hechos de una manera atractiva, ¿por qué no lo vamos a usar?" Así, *Channel One* ha creado una audiencia cautiva de unos 5.400.000 alumnos a los que se les enseña a ser buenos consumidores, tanto de noticias como de productos.

Los efectos de *Channel One* son, como todo producto cultural, variados. Tal como hemos señalado para los Simpsons o Michael Jordan, se producen revitalizaciones interesantes en algunos casos: hay maestros que pueden, a partir del material provisto, trabajar temas curriculares en forma novedosa, discutir sobre la formación ciudadana y la convivencia internacional, proponer distintas maneras de abordar una temática. Para ello, es necesario tener políticas de formación docente que provean conocimientos y recursos para reapropiarse de estas propuestas; caso contrario, seguiremos las actividades que dicta el *merchandising*. También aparece como un riesgo la equiparación del consumo, emblemáticamente representada en la tarjeta de crédito, y la inclusión en la discusión internacional o nacional: quienes no tienen acceso al consumo, quedarán excluidos de la vida comunitaria. Y la escuela aparece como uno de los ámbitos donde esto se aprende.

Queremos remarcar que, así como hoy se produce esta cultura, se pueden producir otras. Los sujetos que habitan la escuela, sobre todo en el caso argentino, deberían poder pensar alternativas diferentes para la inclusión de la cultura contemporánea, que permitieran aperturas más democráticas que las actualmente vigentes en los medios de comunicación y también en la propia tradición normalista heredada. Un punto fundamental en este replanteo es la inclusión de la alteridad como cuestión fundante de la sociedad contemporánea.

## LA CULTURA ESCOLAR: ¿HOMOGÉNEA O PLURALISTA?

Si pensamos, como propone Geertz, a la cultura escolar como una constelación densa de significados, también tenemos que reconocer dentro de ella una diversidad de subculturas. Por un lado, puede hablarse de una cultura docente, como forma de concebir el rol y de in-

teractuar con otros sujetos dentro y fuera de la comunidad escolar. También existen culturas contra-escolares de los alumnos, estrategias de resistencia que oponen otros valores y conductas a los que les propone la autoridad adulta. Están los rebeldes, las chicas que sólo quieren ir a bailar, los roqueros, los tragas, etcétera.

Las subculturas no sólo se definen por la posición (docente, alumno, preceptor) que cada uno ocupa en la institución. Retomando la noción de capital cultural de Bourdieu, diremos que cada uno de los alumnos y de los docentes portamos una cultura de origen, que puede estar regida por valores religiosos, por comunidades nacionales, o por grupos políticos o sociales. Siendo las sociedades contemporáneas cada vez más plurales en este sentido, esto es, cada vez más habitadas por grupos que reivindican sus culturas de origen, por inmigrantes viejos o nuevos y por grupos que reclaman derechos específicos, habría que pensar cómo la escuela recoge y reformula esta problemática.

James Donald, un investigador inglés contemporáneo, propone que el centro de un currículum para la ciudadanía debería ser la cuestión de la alteridad, es decir, el reconocimiento del otro como sujeto diferente pero igualmente valioso. Según Donald (1992), la escuela debe transmitir principios y habilidades para la traducción cultural: si todos o muchos provenimos de esferas políticas o culturales diferentes, debemos aprender a "traducir" de una cultura a otra. Un ejemplo que cuenta un psicoanalista egipcio nos parece particularmente ilustrativo:

Hacia fines del siglo pasado, un ministro inglés británico visitó Sudáfrica. Allí, las autoridades le presentaron a algunos jefes *bushmen*. El ministro sabía que el sistema numérico de los *bushmen* era muy limitado. Se interrumpía en la tercera o cuarta unidad. Para divertirse, preguntó la edad al anciano jefe. Éste respondió: "Oh, soy más viejo que mis decepciones más amargas y más joven que mis alegrías más memorables!" (Sap-houan, 1994: 141).

Este ministro inglés jamás sospechó que entre ese jefe de la tribu *bushmen* y él habría algo en común: sin embargo, el jefe pudo articularlo mucho mejor de lo que él lo hubiera hecho. Qué constituye este "algo en común" es cuestión de discusión de filósofos, psicoanalistas, antropólogos: pero este "algo" permite algún tipo de comunicación entre una cultura y otra.

Sin embargo, Donald también nos previene que no debemos pensar que es posible traducir todo: debemos reconocer que existen aspectos que no son completamente traducibles, y por allí pasa el límite máximo del respeto y la tolerancia. Puede haber elementos de la



cultura del otro que, por más que me esfuerce, jamás llegaré a comprender, pero quizás pueda respetarlos.

Un episodio actual de las escuelas francesas quizás ayude a entender estos dilemas de la "traducción" de una cultura a los valores de otra. Muchas alumnas de origen musulmán concurren a la escuela con *chador*, el velo que les cubre la cara. Esto generó muchas controversias en el país galo: desde nuestra cultura occidental, el velo simboliza la sumisión femenina, lo cual va en contra de la igualdad de hombres y mujeres. El revuelo fue tal que, en setiembre de 1994, el Ministro de Educación prohibió que las alumnas vistieran el *chador*, argumentando que era un símbolo religioso contrario a la laicidad de la escuela francesa. Sin embargo, no se prohíbe que los alumnos vayan a la escuela con cruces católicas o con la estrella de David de los judíos.

El problema, evidentemente, es muy complejo. La sociedad francesa tiene el derecho, si quiere, de fijar cuáles son las pautas de pertenencia a su comunidad; esto es, "si viven aquí, que vivan como nosotros". Sin embargo, ¿quién constituye "la sociedad francesa" que fija estas pautas? ¿Acaso los árabes y africanos que allí viven y trabajan no la integran? ¿Por qué no puede negociarse la perduración de ciertas tradiciones? ¿Cuáles son los límites para esta negociación? Más aún, ¿por qué ciertos símbolos atentan contra la laicidad, y no otros? El argumento de la importancia numérica no es el más relevante, porque la minoría judía es cuantitativamente menor que la musulmana y sin embargo sus símbolos son aceptados como parte de la identidad francesa. También uno puede plantearse si las razones de las feministas occidentales son aplicables a mujeres que constituyen su identidad a través de otras tradiciones y culturas.

No creemos que haya una única respuesta a estas preguntas, que por otra parte involucran muchísimas cuestiones que a nosotros, observadores a través del océano, se nos escapan. Pero sí creemos que es importante planteárselas, porque resumen parte de los dilemas de las sociedades contemporáneas, globalizadamente plurales, que ponen a prueba nuestras propias racionalidades y prejuicios. Y también creemos que es erróneo pensar que esas son preguntas que solamente deben hacerse los europeos o los norteamericanos porque son sus problemas. Las mismas cuestiones pueden plantearse en las aulas argentinas con las minorías religiosas (muchas veces, los Testigos de Jeho-

\* Otro ejemplo de este cruce de perspectivas es la polémica alrededor del tema del control de la natalidad y los derechos de decisión de las mujeres a practicar, eventualmente, un aborto. Este tema fue tratado en la Cumbre Mundial de Población de las Naciones Unidas en El Cairo (1994). El derecho de decidir por parte de las mujeres, impulsado sobre todo por los países desarrollados, fue denunciado por los países árabes como una nueva forma de imposición cultural.

vá invocan razones de conciencia para no asistir a ciertas ceremonias, o para no aceptar transfusiones de sangre), con los inmigrantes, con los alumnos de otros grupos sociales o culturales que tienen valores diferentes a los que tenemos los maestros.

Pensar nuestras culturas, y sobre todo nuestra cultura escolar cotidiana, como culturas plurales, como culturas híbridas, producto de la mezcla de muchos elementos heterogéneos y que contienen muchas temporalidades, quizás contribuya a mejorar la práctica docente cotidiana. Esto nos llevaría a reconsiderar dónde ponemos el límite entre el afuera y el adentro, o cómo pensamos la contribución de los padres, alumnos o instituciones de la comunidad. Quizás esto pueda ayudar a que renovemos la propuesta de la escuela, en términos de sus contenidos y en términos de los sujetos que estamos contribuyendo a conformar. Volviendo a la metáfora inicial, la cultura escolar tendría que pensarse como un arco que haga que las piedras se transformen en puentes y no en muros.

# *Modernidad y escuela: los restos del naufragio*

La escuela es una institución social y un producto histórico. A lo largo de los anteriores capítulos, hemos tratado de mostrar cómo fue cambiando a través de la historia y cómo es atravesada por las nuevas tendencias de la vida contemporánea.

Queremos ahora analizar cómo se modificó la forma de pensar la relación entre la escuela y la sociedad, vinculada con cambios en las condiciones de existencia. Partimos de identificar el "malestar pedagógico", la crisis de la institución escolar, y últimamente, la centralidad de la educación en muchos discursos políticos y culturales, como síntomas de cambios profundos, aunque no suficientemente explicitados.

Hoy todo el mundo declara ocuparse de la educación. Maestros, padres, políticos, directivos, estudiantes, profesionales, empresarios han convertido a la educación en una de esas palabras que sólo parecerían convocar sentidos positivos y funciones fundamentales. Pero algo pasa cuando se transita el camino desde el lugar de la educación en las declaraciones públicas hasta la vida cotidiana del sistema educativo: políticos remisos a "invertir" en un área cuyos resultados no son muy espectaculares sino más bien lentos en lograrse, directivos y maestros que sólo miran papeles y no ayudan a mejorar las estrategias del aula, padres que no van a reuniones de Cooperadoras o ignoran los Consejos de Escuela, alumnos que se aburren en las aulas, maestros que insisten en tratar nuevos conocimientos o problemas de la vida escolar por medio de las viejas recetas.

No se trata de juzgar tales brechas sino de tomar nota de su existencia. Una reciente encuesta de nivel nacional acerca del sector educativo arrojó interesantes resultados: la mayoría de la gente pensaba que la calidad de la educación había empeorado. Al mismo tiempo,

tres cuartas partes de los encuestados se mostraban satisfechos con la educación que recibían sus hijos. ¿Quién es el que recibe, entonces, esa educación de mala calidad? Los otros. Pareciera que los juicios negativos generalizantes, tan en hoga cuando se habla del tema, no nos sirven para tener una visión más rica de la educación actual.

¿A qué distancia están estas imágenes del mandato sarmientino, de la escuela como templo de saber, del maestro como apóstol laico, de las fiestas patrias como días de culto nacional? ¿Qué pasó para que la escuela se desacralizara, perdiera el aura que antes parecía tener? ¿Es que antes no había maestros malos? ¿Es que antes nadie criticaba la educación y su calidad? ¿O será que la educación, ayer y hoy, se da en sociedades profundamente diferentes?

Para responder a algunas de estas cuestiones, o quizás para negar éstas y provocarnos otras, nuestro recorrido propone partir del primitivo optimismo pedagógico de la modernidad que creía que debía "civilizar la barbarie", para analizar el contemporáneo pesimismo u optimismo moderado, circunscripto a ciertas áreas, que generó el concepto de posmodernidad.

## REVISANDO EL OPTIMISMO PEDAGÓGICO

La "modernidad" ya apareció varias veces a lo largo del libro, y es una de esas palabras repetidas, casi fetiches, entre periodistas, sociólogos, educadores. Pero ¿a qué procesos históricos se refiere concretamente?

En general, hay consenso en reconocer que una nueva era social surgió con la urbanización de los siglos XII a XIV, y sobre todo con el **Renacimiento**. Hasta ese momento, la sociedad se organizaba en términos teocráticos, supuestamente basados en el orden divino: había tres órdenes integrados por quienes guerreaban (los caballeros), quienes oraban (los sacerdotes) y quienes trabajaban (los campesinos). La trinidad marcaba tanto el origen divino de esos órdenes como la imposibilidad de transponer sus límites.

Con la modernidad, movimiento social y cultural que podría fecharse a partir de los siglos XV y XVI, el orden de la sociedad empieza a concebirse sin Dios. Como señalamos a propósito del poder, Dios no desaparece, pero la actividad del hombre empieza a pensarse y justificarse con criterios independientes a los divinos. El último intento de sostener que los gobiernos de los hombres eran designados por Dios, fue el de los monarcas absolutos que planteaban que la divinidad era el garante de su poder (Badiou, 1982). Tal concepción se fue desgastando y perdiendo legitimidad para la población, y uno de los episo-

dios más conocidos donde la pretendida divinidad terminó en decapitaciones fue la Revolución Francesa con las ejecuciones de Luis XVI y María Antonieta (Saint-Armand, 1994).

El cambio hacia la modernidad se dio en diversos ámbitos: desde la ciencia, Galileo planteó que la posición de los astros no era la que sostenían la ciencia ptolemeica y la Iglesia católica; Maquiavelo describió y prescribió los procesos de gobierno de las ciudades italianas con una visión secular y fundó las bases de la política moderna. A partir de muchos aportes —la economía, la cultura, la política—, fue cimentándose el cuestionamiento y el desgaste del viejo orden social.

Una de las características centrales de la modernidad es el énfasis en la difusión de la razón para la construcción del orden social. Caído el orden divino como fundamento de la estabilidad social, el desafío de la modernidad era el de apoyarse sobre un concepto que sirviera para construir un nuevo orden tanto como para criticar al viejo. Desde el siglo XVI fueron surgiendo diversos movimientos en el marco general de la modernidad. Pero es a partir de las revoluciones burguesas de fines del siglo XVIII (la Revolución Industrial y la Revolución Francesa) cuando la modernidad como espíritu de época se instaló definitivamente en las sociedades occidentales. Como la razón y el conocimiento racional fueron considerados el fundamento de nuevos proyectos de sociedad, la educación para formar la razón y para distribuir esos conocimientos pasó a ocupar un lugar central.

La escuela, en su moderna acepción, emergió en los siglos XV y XVI sobre la base de las instituciones educativas medievales. Ya vimos al hablar de la genealogía del currículum que la Reforma protestante, basada en el principio de la libre interpretación de la Biblia, ayudó al desarrollo de la didáctica como el método para educar a públicos masivos en una nueva concepción del mundo. En un proceso muy lento, las escuelas fueron organizadas en un sistema educativo que cristalizó en líneas generales trazadas en el siglo XIX para la mayoría de los países occidentales (Pineau, 1993). Esta extensión y complejización de la institución escolar estuvo gobernada por una serie de consideraciones acerca de su rol en la sociedad y en la política. Sobre ellas nos detendremos en los párrafos siguientes.

A partir de los siglos XVIII y XIX, surgieron las visiones sobre el vínculo entre educación y sociedad que predominaron hasta hace muy poco tiempo. Para ellas, la extensión de las tareas educativas en general y de la escuela en particular era necesaria para la transformación de las sociedades. Si bien diferían entre sí en cuanto al contenido de la educación (favorable a la agricultura, a la industria, a la formación del buen súbdito o del ciudadano), todas estas vi-

siones coincidían en su importancia para encarar proyectos de transformación social.

En estas posiciones se inscriben movimientos como el de la **Ilustración** y algunas corrientes del **liberalismo**. Puede incluirse aquí una larga lista de pensadores y reformadores sociales y educativos que son ampliamente conocidos: Condorcet y Rousseau entre los franceses, John Locke y Adam Smith entre los ingleses. Durante la Revolución Francesa, episodio decisivo de la lucha por consolidar un nuevo orden social, emergieron las primeras propuestas estructuradas para organizar un sistema educativo nacional que "formara al ciudadano". Se fundaban en un optimismo pedagógico manifestado no sólo en la creencia de que todo ser humano era educable, sino que esa educación podía provocar los cambios económicos, sociales y políticos que la Revolución deseaba institucionalizar. En este marco, aparecieron las ideas de obligatoriedad y gratuidad educativas, a las que se agregó la de laicidad como un intento de incluir a las minorías de las nacientes naciones y coartar el poder de la Iglesia Católica, aliada del viejo orden.

Otras tradiciones del liberalismo hicieron un fuerte hincapié en las virtudes prácticas de la educación. Al respecto, educadores ingleses y alemanes —y más tarde norteamericanos— desarrollaron de manera muy lúcida ideas y programas tendientes a recalcar los mejoramientos industriales, comerciales y económicos que sobrevendrían con la expansión de la educación.

Ni siquiera los movimientos conservadores y autoritarios escapaban a este ambiente de optimismo educacional. Algunos estados que se mantenían en el más firme absolutismo fueron pioneros en promover leyes de obligatoriedad escolar. Así Suecia (1686)<sup>33</sup> y Prusia (1717) liderarían la carrera educacional asegurándose que todos los niños fueran formados en los marcos de viejas monarquías que deseaban modernizar las modalidades de dominación.

De esta manera, tanto desde el ángulo de la formación del ciudadano como desde su contribución al desarrollo económico, o su valor para promover cambios cautelosos en un orden tradicional, todos coincidieron en dar importancia a la instrucción formal en las escuelas a la hora de pensar los cambios sociales. El caso de Horace Mann (1796-1859) es ilustrativo. En el siglo XIX, Mann estructuró el sistema de educación pública del Estado de Massachusetts en los Estados Uni-

<sup>33</sup> En el caso sueco, se exigía la lecto-escritura para casarse. Si bien esta condición no implicaba la obligatoriedad escolar, produjo en este país uno de los desarrollos más tempranos de la alfabetización (Graff, 1986).

dos, que estuvo a la vanguardia de la organización educacional norteamericana. Con la cabeza puesta en la sociedad bostoniana, industrial y con gran diversidad religiosa, defendió la importancia de la formación de ciudadanos para ordenar la organización social. Pero al mismo tiempo produjo los primeros estudios que intentaron demostrar que la educación tenía efectos sobre los salarios y la actividad económica en general. En el pensamiento de Mann aparecen reunidos los argumentos de ciudadanía y los argumentos de la conveniencia económica y de la eficiencia de resultados.

### VERSIONES ARGENTINAS DE LA MODERNIDAD EDUCATIVA

En América Latina, y sobre todo en Argentina, tales ideas encontraron eco en las capas educadas de la población. Un admirador de Horace Mann sería pionero a la hora de predicar el optimismo educacional —posición que se hallaba presente en el Río de la Plata desde los últimos años de la Colonia— y de concretar algunas acciones al respecto: Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888).

La obra de Sarmiento es bien conocida<sup>34</sup>. Quisiéramos volver a remarcar aquí algunos elementos relevantes sobre la estructuración de la relación entre educación y sociedad, porque creemos que estos elementos constituyeron después parte del "legado sarmientino" que la mayor parte de sus herederos realimentó durante décadas. En otras palabras, formaron parte de los pactos fundacionales sobre los que se estructuró el sistema educativo y el imaginario de los docentes egresados de las escuelas normales.

Sarmiento buscó comprender los conflictos que agitaron a las Provincias Unidas desde la independencia ("el origen del drama argentino"), y para ello acudió a explicaciones culturales: la "barbarie" era el escollo para construir una nación. Para remediarla, Sarmiento indicó una serie de acciones entre la represión física y el afán de construir. Algunas veces propuso la eliminación física de gauchos e indios, que eran la "barbarie" rural. Otras veces se inclinó por la idea de que la construcción de la nación sólo sería perdurable si lograba producir nuevos sujetos "civilizados" por medio de la educación. En definitiva, su posición puede ser caracterizada como la de una generosa —y en muchos aspectos democrática— propuesta educacional que

<sup>34</sup> Por lo demás, ha sido revisada hace pocos años por la pedagoga Adriana Puiggrós (1990), y a su obra remitimos.

suponía sin embargo una condición previa, antidemocrática: la eliminación de todos los sujetos que caían en la descripción de la "barbarie". Esto es, la moderna educación que conduciría a un modelo más democrático y productivo sólo era posible a costa de reprimir o exterminar a una porción de la población (Puiggrós, 1990). Como señalamos, esta versión fue fundante del optimismo pedagógico argentino y generó la convicción de que, para pensar cambios o reformas estructurales, debía promoverse la escolarización masiva de una población sobre la que pesaba, casi como una daga, una fuerte desconfianza<sup>35</sup>.

Desde 1870, en la Argentina tuvo lugar la construcción, desarrollo y diversificación de su sistema educativo. La base legal fue la Ley 1420 de enseñanza obligatoria, gratuita y "laica"<sup>36</sup> a partir de 1884. La extensión y penetración de la escuela argentina fueron pioneras en América Latina. La riqueza de las discusiones y posiciones pedagógicas de los educadores argentinos crecieron, llegando a acuerdos y a veces a derrotas de las posturas alternativas. Más de medio siglo después, entre 1945 y 1955, se produjo una segunda oleada de incorporación al sistema. Durante el primer gobierno peronista una serie de nuevos sujetos (los inmigrantes del interior, los "cabecitas negras", los descamisados y las mujeres) fueron incluidos en el sistema educativo, ya sea en la educación obrera o en el acceso ampliado a las ramas tradicionales. Desde el nivel inicial a la Universidad, existieron instancias educativas que generaron una cultura escolar, estilos de enseñanza y condiciones del aprendizaje, capaces de permitir una inclusión exitosa de estos nuevos sujetos.

Vemos, entonces, que la fundación y expansión de los sistemas escolares se dio al calor de un arraigado optimismo pedagógico que implicaba que personas educadas construirían sociedades modernas. A pesar de los vaivenes, la idea-madre que planteó el optimismo pedagógico siguió en pie; casi no se encuentran discursos públicos que nieguen la importancia de la escuela y del aprender para la transformación de las sociedades. El optimismo pedagógico se convertía, paradójicamente, en una religión secular de su tiempo.

<sup>35</sup> Algo similar puede verse en los intentos de introducir los Consejos de Escuela como participación de la sociedad civil. Después de impulsarlos, Sarmiento y Roca, entre otros, no reconocieron como benéficos sus productos, y terminaron relegándolos al olvido o suprimiéndolos. Estamos hablando de fines del siglo pasado, pero también podría pensarse la pertinencia de estas afirmaciones para las experiencias recientes en distintas provincias del país.

<sup>36</sup> En realidad, más que de laicismo habría que hablar de religión restringida, porque la ley sólo proscribía la enseñanza de la religión dentro del horario escolar.

## SÍNTOMAS DE LA CRISIS

Este consenso optimista se agrietó en los últimos tiempos. Los primeros malestares aparecieron en las décadas de 1960 y 1970, cuando se percibe que el desarrollo de la educación no ha terminado con el hambre, la pobreza, la guerra o las injusticias. Auschwitz e Hiroshima aparecen como dos síntomas imposibles de procesar sin revisar el fondo de la cultura que los hizo posibles.

También se hizo evidente que los sistemas educativos se expandían en sociedades de variados regímenes políticos y que la sola acción de la escuela no alcanzaba para generar sujetos más democráticos. Por estos años de desarrolló una fuerte crítica hacia el interior de la escuela, sobre todo a partir de las pedagogías institucionales y libertarias. Las corrientes críticas en la sociología, en la politología y algunas corrientes historiográficas insistieron en que esta relación directa y positiva entre educación y sociedad era justamente la contraria a la que los ilustrados, los liberales y sus sucesores imaginaron y organizaron. Mientras la escuela sostenía que distribuía conocimientos para todos, los estudios teóricos y empíricos demostraban que la escuela era una poderosa agencia destinada a preservar al orden social de manera desigual e injusta (Bourdieu y Passeron, 1977; Baudelot y Establet, 1974; Althusser, 1984). Los conocimientos que parecían neutrales eran en realidad discriminadores. El fracaso escolar era un objetivo oculto de las escuelas, por lo cual el hecho de que ocurriera debía considerarse más bien un éxito. Las escuelas eran agencias de la ideología dominante, que distribuían valores útiles para los grupos de poder. Los apóstoles-doctores fueron estigmatizados como agentes de políticas injustas. En suma: esa escuela "neutral" no existía. Entre los teóricos críticos creció el consenso sobre el servicio que la escuela prestaba a la reproducción de las relaciones de dominación en las sociedades capitalistas y en los socialismos reales. Todo esto conducía, según planteaban los críticos, a la simplificación y automatización del hombre (Marcuse, 1986).

Tales teorías son conocidas con el nombre de **reproductivistas** en tanto que postulan que la escuela no es palanca de transformación sino un mecanismo para reproducir el orden de la injusticia actual. Paradójicamente, a pesar de su rabiosa crítica, siguieron sosteniendo una relación directa entre sociedad y escuela, aunque de sentido contrario a la que proclamaban Sarmiento y otros: la educación era sólo lo que los grupos dominantes de la sociedad querían que fuera y servía para que se aceptara generalizadamente el orden de cosas existente.

Esta desconfianza y cuestionamiento crecientes no eran patrimonio exclusivo de los pedagogos. Más bien, estas críticas emergieron dentro de cambios políticos, sociales y culturales más generales.

Por una parte, entre los 60 y los 70 sectores juveniles de países occidentales realizaron nuevas experiencias, en busca de formas alternativas de vida que fueron mal consideradas por los valores "oficiales" de la cultura. En países de alta estructuración como los Estados Unidos y los de Europa Occidental, los jóvenes rechazaron el futuro diseñado para ellos y se lanzaron a una búsqueda de formas de vida propias que combinaron elementos de críticas culturales, políticas, sexuales, etc. Una de las formas más visibles de tal intento fue la cultura hippie. Otras formas —fragmentarias, momentáneas a veces— fueron la prédica por el retorno a la naturaleza, el espiritualismo orientalista, el pacifismo, las formas de vidas comunales, la liberación sexual, etc. (Colom y Melich, 1994).

En esos países, pero sobre todo en América Latina, esta disconformidad con el ordenamiento social se tradujo también en actitudes políticas abiertamente opositoras al *statu quo*, y productoras de nuevas utopías. Algunas, como los movimientos universitarios de 1968, conmovieron profundamente los cimientos del sistema educativo tradicional. Otros, como la organización de la disidencia política y el crecimiento de las izquierdas, subordinaron la acción educativa a la esfera política: sin revolución no habría cambios significativos en la escuela (Blackburn y Cockburn, 1969). En el caso de las pedagogías latinoamericanas heredadas del pensamiento de Paulo Freire, el rechazo al sistema educativo tradicional avanzó hasta conformar una pedagogía alternativa, la **pedagogía de la liberación**.

Las experiencias disidentes corrieron diversa suerte. Algunos de sus protagonistas fueron violentamente aniquilados, otros sobrevivieron cercenados, otros se readaptaron. No está de más recordar que algunos lograron parte de sus objetivos, como pasó con la gestión de Paulo Freire al frente de la Comuna de San Pablo entre 1989 y 1993. Lo cierto es que las expectativas y los proyectos de futuro cambiaron radicalmente para algunos sectores. La resultante global fue una pérdida de legitimidad de los modelos de vida, comunicación y sensibilidad que los padres transmitían a sus hijos.

En nuestro país, salvo en ciertos rasgos de la vida comunitaria en El Bolsón y en localidades cordobesas, no encontramos comunas independientes de vida alternativa como existen hoy en día en Berlín, donde desde el cuidado de los niños pequeños hasta la compra y utilización de los autos o herramientas se realiza de manera comunal con reglas propias diferentes a las de la sociedad global. Pero los efectos de deslegitimación de la familia tradicional autoritaria, de los roles fijos asignados a varones y mujeres, de los futuros diseñados y de los valores preestablecidos en la política y en la cultura se sienten en las nuevas generaciones.

## POSINDUSTRIALISMO Y CAÍDA DEL MURO: NUEVAS CONDICIONES PARA LA ESCOLARIZACIÓN

Los cambios que describimos no son sino una pequeña parte de los muchos que se han sucedido en las últimas tres décadas. Algunos de ellos se reconocen como producto de la extensión de la tecnología, los medios de comunicación de masas y la informática; y sus efectos abarcan ámbitos que no se limitan sólo a las sensibilidades individuales o familiares<sup>5</sup>. Podría decirse que estamos inscriptos en un "nuevo ordenamiento social, en el que la crítica a los viejos modelos se ha generalizado aunque todavía coexistan las novedades y las tradiciones.

Otros ámbitos con profundas modificaciones son la economía y la forma de organización del trabajo. Algunos autores han dicho que estamos en los umbrales de la sociedad **posindustrial** o que ya nos hallamos en ella (Touraine, 1973; Bell, 1990). ¿Qué significa estar en una era posindustrial? ¿Es una desaparición de la industria como tipo de actividad? ¿Es una transformación de la cultura, de la economía, de ambas? ¿Cómo se trasladan estas cuestiones al campo educativo?

El término **posindustrial** no plantea la desaparición del mundo industrial por sí mismo sino que presenta la evidencia de que éste —a partir de los procesos de innovación tecnológica— ordena cada vez menos la vida de los sujetos sociales. También se habla del **posfordismo**, como la forma de organización laboral que no supone ya la existencia de cadenas productivas o líneas de montaje en las que cada trabajador se especializaba en un segmento, sino la flexibilidad de los trabajadores para ocupar puestos laborales similares en mundos menos estables y más precarios. Para Robin Murray, un buen ejemplo de esta nueva forma productiva es la fábrica textil Benetton.

Sus confecciones son hechas por 11.500 trabajadores en el norte de Italia, de los cuales sólo 1500 trabajan directamente para la firma. El resto son empleados de subcontratistas en fábricas medianas. Las prendas se venden a través de 2000 negocios, todos franquicias. Benetton provee los diseños, controla la materia prima y el stock, y dirige lo que es producido a través de un sistema computarizado que le informa todos los movimientos que se producen diariamente en Europa, (Murray, 1992: 57).

Estos cambios sugieren revisar también la relación entre escuela y trabajo. Hasta hace poco, se creía que la mayor contribución de la escuela era formar obreros o técnicos capacitados en una especialidad.

<sup>5</sup> Sobre sus efectos nos hemos detenido en el primer capítulo.

generalmente asociada a una rama de la industria. Los críticos reproductivistas también concibieron la relación escuela/trabajo como adecuación, aunque para ellos este ajuste fuera antidemocrático. Así, por ejemplo, se plantearon comparaciones entre la escuela y el orden de la fábrica (Fernández Enguita, 1989), se investigó cómo la escuela preparaba particularmente para obedecer la jerarquía laboral (Willis, 1986) o se planteó que los aprendizajes centrales en las escuelas pasaban más por el eje de acatar órdenes, de aprender la autoridad, que por la incorporación de los conocimientos transmitidos "explícitamente" para la participación formal (Apple y King, 1973). Si estas características de las escuelas parecían obedecer a que sus egresados engrosaban las filas de los sistemáticos trabajadores industriales, lo que sucede en la actualidad es que tales trabajadores cobran cada vez menos importancia numérica y estratégica ante la aparición de las máquinas que reemplazan el trabajo humano, automatizándolo. Como podría pensarse para el caso Benetton, los saberes más relevantes para organizar la producción no son los de saber manejar una empresa tradicional con 50 o 1000 obreros. Se requiere también la capacidad de diseño, iniciativa, monitoreo de las distintas etapas de la producción y la distribución, conocimiento de sistemas y *software*. Obviamente, estos saberes sólo se requieren en ciertos segmentos de la producción; pero los otros también se ven modificados por este cambio. ¿Será la escuela la misma en este contexto? ¿Y si lo es, sus relaciones con la sociedad no serán diferentes en tanto ésta ha cambiado radicalmente?

Hubo también cambios políticos muy significativos. La caída del Muro de Berlín en 1989 implicó la desaparición abrupta de las divisiones que habían atravesado la política internacional durante más de un siglo: comunismo-capitalismo, Este-Oeste, obreros-burgueses. En este nuevo marco, las luchas entre pobres y ricos aparecen muchas veces planteadas como el Norte contra el Sur, o incluidos versus excluidos. Las luchas parecen ya no tener un centro tan definido como antes, sino que se han pluralizado. Aparecen en la escena otros discursos que no hacen desaparecer a los anteriores de las cuestiones sociales sino que les dan nuevo significado. La ecología, las relaciones entre los sexos, la democratización de las sociedades, la coordinación de acciones contra los abusos de poder, los movimientos por los derechos humanos, movimientos de reforma urbana, complican el panorama que antes podía caracterizarse entre dos polos como los que nombramos más arriba. Esto tiene repercusiones también en el sistema político: es notoria la crisis de representatividad de los partidos. El concepto de hacer política ha desbordado a las estructuras de los partidos para plantearse también en una serie de movimientos sociales (Laclau y Mouffe, 1987).

Esta serie de cambios de diverso orden —económico, generacional, cultural, crisis de las autoridades— no podía ser comprendido desde una perspectiva estrictamente moderna. Un intento de construir una nueva perspectiva fue, y sigue siendo, el concepto de posmodernidad.

## LA POSMODERNIDAD Y LA CRÍTICA DE LA SOCIEDAD TRANSPARENTE

Cuando se hace referencia a esta pérdida de legitimidad de los antiguos valores y formas de vida, una palabra aparece insistentemente: posmodernidad. La crítica a las formas de pensamiento modernas sobre la sociedad, que en algunos casos precedió y en otros sucedió a los cambios político-sociales, han venido configurando un movimiento teórico-cultural denominado posmodernidad. Si bien no hay definiciones unánimes, todos los que han pensado esta cuestión coinciden en destacar que la posmodernidad —como "fin de la modernidad", como "condición de vida", o como "fin de la sociedad transparente"— supone el desgaste de lo que ayer se tenía por cierto (Buenfil Burgos, 1992). Surgido originariamente en la arquitectura, donde consiste en un pastiche de distintos estilos, en una mezcla irreverente de programas y escuelas arquitectónicas, pasó pronto a muchos ámbitos de la teoría social donde se hizo rápidamente popular. Para algunos, la posmodernidad es un movimiento anti-moderno; para otros, es una radicalización de los propios planteos de la modernidad.

Volvamos un poco atrás para tratar de entender la magnitud de los cuestionamientos de este movimiento posmoderno.

Señalamos que las sociedades modernas intentaron organizarse según el principio de la razón. El legalismo fue uno de sus intentos más acabados en esta dirección<sup>24</sup>. La sociedad, organizada racionalmente, era cognoscible, y podía volverse transparente: casi como si pudiéramos ver a través de ella todos sus recovecos, hasta dominarla por completo. Es lo que expresaba el panóptico como dispositivo para la regulación social. Pero además, se consideraba que la sociedad, a medida que progresaba la razón, progresaba con ella: a mayor ciencia, mayor bienestar y felicidad. Esa marcha ascendente de los pueblos en el camino de la razón se llamó progreso, y suponía que, más tarde o más temprano, todas las tribus del orbe alcanzarían el grado de civilización de los europeos. Esta era la base del optimismo pedagógico ya descrito.

<sup>24</sup> Ver capítulo titulado "Te llevo bajo mi piel: el poder en la escuela".

El progreso mostraba un futuro en el que la sociedad alcanzaría un equilibrio final. Todas las propuestas daban seguridades y mecanismos que garantizaban esa racionalización. Los liberales planteaban que el mercado ordenaría con su mano invisible las actividades sociales (Macpherson, 1987); los socialistas decían que las contradicciones sociales se resolverían paulatinamente con leyes compensatorias y acciones sociales organizativas que tuvieran en cuenta las necesidades de todos (Gorz, 1989); los comunistas afirmaban que la eliminación de la propiedad privada de los medios que generan riqueza haría desaparecer la principal contradicción de las sociedades: la división en clases (Kalinin, 1953); los conservadores creían que el progreso y la sociedad sin problemas se lograrían con la restauración de los valores jerárquicos que garantizaran un orden a la sociedad (Romero y Romero, 1978). Muchos de ellos plantearon que la escuela era fundamental para estos nuevos proyectos sociales, como difusora del nuevo orden racional (Santoni Rugiu, 1980).

Esta imagen de la sociedad transparente y del progreso parece difícil de sostener después de los cambios sociales, culturales y políticos señalados. Gianni Vattimo es un filósofo italiano que ha pensado cómo las nuevas formas de subjetividad que nacen de estos cambios han impactado en las imágenes que la sociedad tiene acerca de su futuro. El planteo central de Vattimo es que en las sociedades occidentales ya no puede sostenerse la vieja concepción moderna: la sociedad transparente. Por "sociedad transparente" entiende la imagen-objetivo en la que dominaba la idea del progreso racional. Por otra parte, las soluciones se buscaban en un piso de estabilidad, en un marco de progreso ordenado. Todas ellas, racionalmente, planteaban que tomando determinadas medidas se llegaría a los resultados deseados (Vattimo, 1986).

Vattimo ha destacado que la proliferación de los medios de comunicación en las sociedades industriales y posindustriales, más que llevar a la sociedad a una mejor y mayor información acerca de sí misma (transparencia), produce una multiplicación indomable de mensajes (opacidad). Para Vattimo, las posibilidades de emancipación vienen justamente de "lo opaco" (la jungla de mensajes y sus contradicciones) y no de "lo transparente" que, por lo demás, nunca fue tal.

Por otra parte, los sueños de la sociedad transparente eran sueños de redención social: las soluciones eran para todos, los caminos propuestos eran para la sociedad completa y, en última instancia, para todas las sociedades. El supuesto de todas estas coincidencias modernas era que había un principio racional que explicaba el orden existente y al mismo tiempo mostraba los caminos a seguir. Para estos racionalistas, la mirada se extendía hacia el futuro, en contraste con la cultura

medieval que ponía el acento en el pasado y en la transmisión de una cultura inmutable (Badiou, 1982).

La crítica de la sociedad transparente plantea que las sensibilidades de las nuevas generaciones tienen una sintonía diferente, incapaz de ser abarcada por las sociedades modernas. Ya no se trata de una imagen futura de sociedad mejor (modernidad), tampoco de una imagen pasada que hay que conservar (medievalismo), sino de reconocer que la imagen de "una realidad ordenada racionalmente sobre la base de un fundamento ... es sólo un mito 'tranquilizador' propio de una humanidad todavía bárbara y primitiva" (Vattimo, 1990: 82). Esto es, la posibilidad misma de estas imágenes-perspectivas se encuentra cuestionada. Y con la negación de esta posibilidad caen los sueños de redención social completa y aparecen las sociedades pequeñas, las complejidades multiplicadas. Ya no puede sostenerse que la cultura es una, sino que se identifican identidades más locales, nuevas "tribus" en las ciudades, identidades que combinan lo tradicional étnico africano con músicas sintetizadas: la hibridación a la que nos referimos en el capítulo que abre este libro.

Así, se hace difícil plantear generalidades para las sociedades y, por ende, para la educación. La crítica a la sociedad transparente no dice que la idea de sociedad transparente es buena o mala, sino que es una ficción; y discute la posibilidad de que un solo principio pueda explicar, conducir o transformar una sociedad. En esta visión, no hay un sólo tipo de vinculación transparente entre escuela, política y sociedad, sino múltiples articulaciones opacas, fragmentarias y dispersas.

### LAS ESCUELAS BUSCAN UN LUGAR EN EL MUNDO: ¿QUEDARÁ ESPACIO PARA UN MITO TRANSFORMADOR?

Es bastante difícil plantear cómo sería una sociedad organizada completamente según la visión posmoderna. En el campo en el que la posición posmoderna tiene más convicciones acumuladas es en el de la crítica a las ilusiones del ayer. Cuando se ha intentado plantear las nuevas reglas de las sociedades posmodernas, uno de sus principales voceros, Jean-François Lyotard dijo que "se apunta a una política en la cual serán igualmente respetados el deseo de justicia y el de lo desconocido" (Lyotard, 1984: 119). Lyotard plantea que la caída de esas imágenes-perspectivas tiene un efecto liberador: no debemos guiarnos por la ficción de un progreso dudoso. Conocer que los sueños, sueños son —según algunos posmodernos— nos ayuda a tener una postura no absolutista frente a las posibilidades del conocimiento y del futuro de las