

LO POLÍTICO DE LA TRANSMISIÓN DE LA CULTURA

Cristian Lucero¹

UNLZ

clucero@udesa.edu.ar

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

RESUMEN

El ensayo se propone una reflexión sobre el valor de la dimensión política de la transmisión de la cultura.

Se presentan algunas consideraciones en torno a las posiciones ético políticas que conllevan las miradas “tecnicistas” sobre la práctica educativa y el carácter liberador e inclusivo de las posturas que piensan en la escuela como un lugar de acceso a la construido sociohistóricamente.

Asimismo se encontrarán algunas ideas que ponen en tensión dos ejes ordenadores de la práctica educativa como son el vínculo docente-alumno y el contenido.

En síntesis, es un intento de trabajar algunas ideas en torno a los impactos sociales que pueden tener los propósitos que construimos para nuestra escuela.

¹ Especialista en Educación con orientación en gestión por la Universidad de San Andrés. Profesor en la materia Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNLZ

Palabras clave:

Transmisión, contenido, vínculo docente- alumno.

ABSTRACT:

THE POLITICS IN CULTURE TRANSMISSION

The essay proposes a reflection about the value of the politic dimension of culture transmission.

Here are presented some considerations about ethic- politic positions that take the technician views about the educative practice and the liberating and inclusive character of the postures that think about school as a place of access to what is socio historically constructed.

In the same way, some ideas will be found that put into tension two axis that order the educative practice: the link between teacher and pupil and contents.

Summing up, this is an effort to work some ideas around the social impacts that might have the proposals that we construct to our school.

Keywords:

Transmission, content, link between teacher and pupil

Lo político de la transmisión de la cultura.

En este ensayo se intentará revisar y reflexionar sobre la transmisión como un proceso que exige una posición política y al mismo tiempo se intentará esbozar las consecuencias de sus distintas acepciones.

La transmisión de la cultura, sin ser una estrategia de intervención didáctica tiene su efectivización en organizaciones escolares. Este trabajo se apoyará en los hechos de la producción cinematográfica de origen francés “*Los Coristas*”² a fin de ilustrar algunas ideas y tratará de repasar algunos pensamientos que sostienen un rol protagónico de la transmisión como una función social que encuentra en la organización escolar un punto de anclaje.

Se cuenta con elementos para señalar que las escuelas se han nutrido de herramientas técnicas de manera tal que esta variable ha quedado, en algunos sectores del campo educativo, instalada en el centro de las preocupaciones . Al mismo tiempo, la encarnación de lo político y el rol de agencia transmisora de la cultura han sido relegados o *banalizados* desde estrategias en las que democratizar se convierte en la aceptación del *status quo* o en las que se propone una educación basada en valores, que muy a menudo se presentan como conductas pretendidamente transculturales.

Entonces, el tema central será pensar que tipo de propuesta de “filiación social” podría instituirse en las escuelas y qué lugar de pretendida respuesta ocupa el desarrollo técnico (didáctica, gestión).

Para pensar que la escuela puede generar e instalar una propuesta de filiación social es necesario aclarar que en este trabajo se tomará, siguiendo a Frigerio, a la institución como un sistema de pensamiento en el que se **interrelacionan las funciones de sentido, filiación simbólica y un imperativo de transmisión**. El ensayo tomará esta idea y tratará de desarrollar algunas notas sobre las implicancias y tensiones que puede ocasionar esta línea de pensamiento sobre las instituciones educativas.

Principalmente, se intentará reflexionar sobre estos dos ejes: ***el vínculo y el contenido*** en la práctica educativa.

Junto con estos ejes se ubicarán otros discursos sobre la práctica educativa, intentando determinar sus posiciones políticas y los efectos que generan sobre las prácticas. Es decir, se propone poner en cuestión las respuestas basadas en el desarrollo técnico profesional que colocan, según se entiende aquí, a la escuela en un aislamiento de

² Título original: Les Choristes. Director: Christophe Barratier, año: 2004.

sentido social de la práctica que desarrollan. Este encierro es el escenario de un proceso que llamaré de modo preliminar la *intra*lignencia.

La escuela como sistema de pensamiento:

Filiación, transmisión y política: su relación con el contenido.

A partir de la década de los 90³ la educación latinoamericana ha visto crecer con mucha fuerza un discurso pedagógico construido desde una razón técnica. Las reformas educativas apostaron enérgicamente por el desarrollo técnico profesional para encontrar respuestas a la/s crisis educativa/s. De esta manera se han desarrollado las didácticas constructivistas (en muchos casos mal entendidas) y modelos de gestión centrados en la participación. Al mismo tiempo se instalaba sobre las escuelas la necesidad de construir un proyecto propio capaz de responder a las necesidades específicas y locales.

Vale aclarar, antes que cualquier otra cosa, que desde este lugar no se pretende vilipendiar, ridiculizar o rechazar las investigaciones y los valiosos aportes que se han realizado en cada uno de los espacios de especialización mencionados. Lo cual no es óbice para reflexionar y criticar sus aplicaciones o, aún más, el lugar que ocupan en las respuestas a la problemática educativa.

En este sentido es interesante observar como los proyectos educativos, ya sea en términos institucionales o de aplicación más reducida, parten del supuesto que la realidad es diagnosticable y que el trabajo educativo puede definirse, colocarse en términos de objetivos y finalmente evaluarse coherentemente. Esto es moneda corriente y parece razonable pensar en la práctica educativa sobre estos carriles, pero es discutible en qué medida es deseable que suceda así.

Podríamos permitirnos pensar a una institución definiendo sus objetivos educativos como una situación deseable porque obligaría a determinar y explicitar qué visión se tiene de la sociedad y qué se elige modificar desde el trabajo, siempre, claro está, que estos objetivos no escondan o enmascaren una imposición violenta.

Una vez acordado este punto, podría señalarse que es saludable para una escuela que no pretenda encontrar en el final del recorrido eso que planificó pretéritamente. Es decir que las instituciones necesitan renunciar a creer que todo lo que sucede en la escuela es evaluable, aún reduciendo ese “todo lo que ocurre en la escuela” a unos cuantos

³ Esta década es emblemática de políticas neoliberales en Argentina por la proliferación y desarrollo que han tenido, pero esto no significa que la razón técnica comience en los 90.

objetivos. Permitámonos pensar ¿Qué es lo que se pretende evaluar? ¿Cuánto de ello es posible de evaluar? Más aún, aquello que evaluamos ¿es lo que realmente consideramos central de nuestra práctica?

¿Hasta que punto la planificación nos sesga la mirada hacia sitios que tal vez no se constituyan en lo fundamental del hecho educativo? ¿Qué auxilio nos presta para repensar aquellos procesos y efectos no ponderados en las instituciones educativas? Esta serie de preguntas están colocadas aquí porque interesa instalar la sospecha a propósito de que tal vez estemos dejando pasar de largo algunas de las funciones más importantes de la educación. Siguiendo en esta línea se hace necesario pensar la transmisión.

Sostener que la escuela debe ejercer la función de transmisión es significarla de una manera determinada, es negar (o resistirse) a la escuela como un lugar o una práctica de reproducción mecánica o de construcción de conocimiento científico. La escuela como una particular manera de organización que interpreta a la institución educación en un contexto socio histórico determinado. Algunos autores coinciden en considerar a la educación como un espacio social de filiación inclusión en una trama histórico/cultural, de encuentro entre nosotros, los que ya no están y los que están por venir. (Frigerio, Meirieu, Arendt)

“La educación es donde decidimos si amamos a nuestros niños lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos librados a sus propios recursos, ni robarles de las manos la posibilidad de llevar a cabo algo nuevo, algo que nosotros no previmos; si los amamos lo suficiente para prepararlos por adelantado para la tarea de renovar un mundo común” (Arendt, 1996).

Puesto de esta manera y tal como lo señala Meirieu (1998) la educación es la opción para integrar en el mundo al sujeto, colocarlo en relación con el mundo. Esta manera de entender la educación se ofrece como una posibilidad para salir del encierro que propone la tensión entre la abstención pedagógica y el mito de la educación como fabricación.

Tal como queda expresado, la transmisión, la filiación y la emancipación si bien son conceptos diferentes se interrelacionan cuando buscamos el sentido de la educación. La capacidad de sostener una oferta de filiación simbólica implica pensar que los sujetos necesitan incluirse en una lengua, una herencia, una lógica que sin excluir lo familiar lo supere y lo haga sujeto de la sociedad. Sin embargo esta propuesta requiere que se considere en toda su amplitud la dimensión política de la educación. A fin de ilustrar esta idea se cita una situación hipotética que puede aportar claridad:

Hace tiempo atrás se escuchó en una audición⁴ que se cuestionaban lúdica y jurídicamente qué podría suceder si una persona (cualquiera que tuviera algunos bienes materiales relativamente deseados) luego de un tiempo de su muerte, y sucedido el reparto de sus bienes en tanto herencia, tuviera por “ocurrencia resucitar”. Más allá del absurdo, el problema radicaba en que aquel muerto retornado al conjunto de los vivos se constituía en pie de reclamar el retorno de sus bienes que ya habían sido repartidos. El juez, en este imposible caso, no podría expropiar a los legítimos herederos porque nadie había previsto que una situación tal podía suceder y el muerto/vivo insistía en su derecho de propiedad de esos bienes toda vez que ¡no estaba muerto!

Mal no haría el lector en preguntarse ¿Por qué aparece aquí esta situación? Se podría responder que desde este “ejemplo” se puede pensar una idea de Derrida muy interesante para profundizar en este tema: **“dar hasta lo que no se tiene”** y la resonancia política que tiene esto. Permítaseme esta comparación grosera: las sociedad argentina (pero podría ser cualquier otra) ha construido a un sector de ella misma expropiado de los bienes⁵ socio-culturales ¿que sucedería si ese sector reclamase la parte que se repartieron otros en distinto tiempo y lugar? Seguramente aquellos desposeídos no podrán decir que en algún momento fueron portadores de esos bienes que reclaman y aquellos individuos que se resistirían a la entrega podrían argüir que ellos no se los quitaron. Tal vez con cierto grado de razón.

Podría pensarse, entonces, que fue la sociedad quien expropió a parte de los ciudadanos. Por esta misma razón es necesario resaltar el carácter político de la educación. La educación puede restituir aquello que no se tiene, pero es un derecho vacante que está a la espera de que alguien lo ocupe para poder ser. Un educador no puede darle “*la autonomía*” a un alumno, pues como dice Castoriadis “*la autonomía es cualquier cosa menos una finalidad*” y por lo tanto ni la posee ni le pertenece al educador, pero es **en la oferta de lo posible que el otro puede encontrar algo de él que no poseía.**

El aspecto político de la transmisión se enlaza con la filiación cuando se sostiene que el Estado, si se propone ser justo, debería construirse en una instancia que habilite la función *arcóntica* (Frigerio 2004) para que cualquiera tenga acceso a los productos de la cultura sin una condición determinista ni manipuladora; de modo tal que pueda, incluso, modificarlo.

⁴ “La venganza será terrible”, conducido por Alejandro Dolina.

⁵ Utilizo el término bien en términos generales para incluir tanto aquellos materiales como los culturales.

Es de resaltar la importancia de considerar la educación como un acto político y como un derecho habida cuenta de que es un discurso a favor de la vida y la libertad y en contra de la fabricación y la dominación. Es deseable “separar las aguas” porque en este campo se instalan discursos peligrosos sobre la función de la educación. Sin ir más lejos, hasta hace no mucho tiempo el entonces candidato a diputado por la Capital Federal, Mauricio Macri proponía que es necesario mejorar la calidad de la educación porque hay muchos adolescentes que “ni estudian ni trabajan” y son potenciales delincuentes. Claramente para el candidato Macri el problema es que algunos son asaltados y otros asaltan. La educación que se propone en ese marco es como un “paragolpes” o dispositivo anti disturbio. Vale la pregunta ¿Qué lugar ocupan en las preocupaciones políticas de este tipo de pensamiento los sujetos “ninguneados” (Frigerio) y las causas que hasta allí lo llevaron? Claro está desde la óptica recién citada que ha quedado muy alejada la concepción de la educación como un derecho social.

Antes de terminar, vale una reflexión sobre un aspecto problemático de la transmisión. Distintos autores (Ranciere, Frigerio) desarrollan una idea interesante y a su vez discutible: la idea es pensar **al conocimiento como una excusa en el acto educativo, mientras que lo sustancial y emancipador se encontraría en el vínculo**

Meirieu propone una transmisión que enlace al sujeto con el mundo, que renuncie a construirlo a imagen y semejanza del docente y también a dejar al sujeto librado por su propia cuenta a enfrentar la vida. Transmisión es también entonces una postura ética, o si se prefiere una ética de la transmisión. Transmisión como emancipación que proponga una educación en una sociedad capaz de distribuir con criterio de justicia el patrimonio socio cultural ¿Cómo puede el contenido ser una anécdota? Demerval Saviani ha criticado duramente a la corriente llamada Escuela Nueva porque ha contribuido a purgar de contenido a la escuela, sostiene en una de sus tesis “...cuanto más se habló de democracia en el interior de la escuela, menos democrática fue la escuela; y de cómo cuando menos se habló de democracia, más articulada estuvo la escuela con la construcción de un orden democrático” (Saviani 1986).

De todas maneras, ninguno de los autores que se han citado en este ensayo sostienen que el contenido es innecesario, pues que se encuentre “a la zaga” del vínculo no implica que sea obsoleto, al menos no necesariamente⁶. Como así tampoco, se puede

⁶ Esto para algunos de los autores citados, pues para otros el contenido es fundamental.

afirmar, ninguno propone legitimar la injusticia social. Sin embargo, la idea de “maestro ignorante” de Ranciere puede tener efectos no planificados muy nefastos.

No se puede obviar que las huellas de las didácticas de la experiencia y de la construcción han deslegitimado el rol transmisor del docente asociándolo con posturas autoritarias (Degl’Innocenti 2005). En este contexto pensar en términos de maestro ignorante puede resultar peligroso.

Habiendo hecho estas aclaraciones podemos pensar en la relación de prefecto de la película “Los Coristas” y detenernos en la relación que establece con los alumnos del internado y en que medida este prefecto devenido director de coro pudo sostener una propuesta ligada a la emancipación.

Como se dijo este personaje ingresa a la institución como prefecto y casual/causalmente se posiciona como un maestro / director de coro. La formación del coro es propuesta por el maestro a raíz de un mínimo interés que este observa en los niños y también porque el personaje era músico. El coro instala una organización en los alumnos y una labor ligada a la posibilidad y al gusto por el hacer (con otros) y en ese espacio encuentran lugar los que no lo tienen en ningún otro. La presencia de este maestro es fuerte, pero dispuesta a renunciar a “*ser la causa del otro*”, como diría Meirieu y en esa relación es que los niños encuentran filiación con los objetos de la cultura. Se podría decir que no fue el contenido *per se* lo que promovió esto.

Por lo tanto podríamos decir que el contenido es cualquiera. Sin embargo una vez que se pone en juego ya no es cualquiera. Aparece como una falsa tensión “vínculo – contenido”, pues se los puede conceptuar como mutuamente dependientes. Considerando que existen producciones culturales ponderables entre si, la discusión por qué contenido o por el contenido que va a vehiculizar ese vínculo pedagógico no es despreciable. De la misma manera que se sostiene que la escuela es un lugar de filiación y que esto tiene un sentido político, la determinación de los contenidos tiene idéntica naturaleza política porque no es sin efectos quien decide “qué” se enseña en las escuelas.

Después de Meirieu no es posible sostener que adoctrinando a los alumnos se los va a llevar a la liberación de las opresiones, pero se debe ser cuidadosos de no fragmentar aún más la apropiación cultural resignando el contenido a un lugar de contingencia mientras bregamos por una relación pedagógica no determinista ni manipuladora.

De todas maneras, no se puede soslayar que en toda transmisión existe algo que no es transmisible y algo que se transforma en el camino. De esta forma la situación

demuestra su naturaleza paradójica y aparece la tensión de transmitir lo que no se tiene en toda su dimensión.

- La *intraligencia* escolar.

Saberes técnico profesionales y saber político.

“Tianyi / Cheng no piensa en términos de didáctica, sino de maestros, con los que se encuentra y desencuentra, porque para él, el sentido de un maestro es ofrecer una señal, un mensaje, luego su presencia carece de importancia.”

Finalmente para cerrar este breve ensayo se plantearán algunas preocupaciones anticipadas líneas atrás sin ninguna pretensión concluyente. Para ello me he permitido jugar con el término inteligencia. Alguna vez Lacan dijo que la inteligencia era la capacidad de *inter legieri*, “leer entre líneas”. Esta forma de conceputar la inteligencia está haciendo referencia a una exterioridad, el intento de captar algo que no soy yo y que tiene una trama susceptible de ser entendida.

A lo largo de este trabajo se ha discurrido dentro de líneas teóricas que contextualizan a las instituciones y el trabajo educativo en un panorama más amplio. Discurso, entonces, que se opone a un pensamiento cómodo y facilista que proponga respuestas lineales o absolutas que procuran tranquilizar el desequilibrio que produce el propio pensamiento. La posmodernidad es muy adepta a aceptar respuestas que suturen la herida de la incertidumbre y el campo de la educación no es la excepción. Ya Dubet (2004) nos ha alertado sobre lo estéril de “cargar las tintas” en las políticas de naturaleza neoliberal para buscar respuestas a la crisis educativa. De manera tal que propone asociar esa crítica a una revisión de los factores endógenos del sistema educativo. Teniendo esto presente considero que existe una sobrevaloración de las herramientas técnico profesionales que lejos de dar respuesta a las dificultades educativas enmascaran la dificultad de construir un nuevo sentido para la educación y generan un fenómeno en el que los educadores muchas veces clausuramos la mirada exterior o panorámica y sólo nos concentramos en la institución. Construyendo así un saber sobre las instituciones y la didáctica que sólo se ve a si mismo y fractura el sentido social de la práctica.

Intra ligencia, construcción de teorías y explicaciones centradas en las escuelas que finalmente terminan culpabilizando a los individuos y a las instituciones. Una inteligencia que sólo vale dentro de la escuela y que atrofia la posibilidad de pensar en lo imposible. Las teorías didácticas y de gestión son indispensables para la práctica (como cualquier saber profesional) y no son despreciables, toda vez que no sean “auto referenciales” y se asocien en y con la dimensión de lo político, es decir en la búsqueda de un propósito construido colectivamente. No es posible estar en el mundo apolíticamente y, en todo caso sostener una vocación apolítica es, desde esta óptica, una manera de hacer política.

“...el saber fundamental continúa siendo la capacidad de develar la razón de ser en el mundo y ese es un saber que no es superior ni inferior a otros saberes, sino que es un saber que elucida, que desoculta, al lado de la formación tecnológica (...) y ese es el saber político que la gente tiene que crear, cavar, construir, producir para que la posmodernidad progresista se instale y se instaure contra la fuerza y el poder de otra posmodernidad que es reaccionaria.”(Zibas 1999).

Bibliografía de referencia:

- ARENDT, H. “La crisis en la educación” en: Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Ed. Península, Barcelona 1996.
- CZERLOWSKI, M. y YOYA, M.A. “Una mirada a la docencia y la transmisión de la cultura”. UNLZ, Facultad de Ciencias Sociales. (2005)
- DEGL’ INNOCENTI, Marta. “Estado, escuela y transmisión cultural”. UNLZ, Facultad de Ciencias Sociales (2005)
- DUBET, F. “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En: Tenti Fanfani, E., Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina, IPE, Bs.As. 2004, pp. 15-44.
- FRIGERIO, G y DIKER, G. La transmisión_Centro de estudios multidisciplinares / NOVEDUC 2004.
- Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación a la oportunidad. Centro de estudios multidisciplinares / Ensayo y experiencias (N°52) 2004.

- HASSOUN,J.: Los contrabandistas de la memoria, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1996
- MEIRIEU, Philippe Frankenstein Educador. Barcelona: Laertes (1998)
- SAVIANI, D. “Escuela y democracia o la teoría de la curvatura de la vara”. En revista Argentina de Educación Año 5 N° 8. Bs. As.
- SKLIAR C Y FRIGERIO G (comps) : Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados. Ed. Del Estante.
- ZIBAS, D. “Paulo Freire. La pedagogía del oprimido treinta años después”. Fundación Carlos Chagas, San Pablo, Brasil.

Para citar este artículo:

Lucero, Cristian (30-08-2007). LO POLÍTICO DE LA TRANSMISIÓN DE LA CULTURA. HOLOGRAMÁTICA - Facultad de Ciencias Sociales UNLZ, Año VI, Número 7, V3, pp.143-153, ISSN 1668-5024

URL del Documento : <http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=752>