

PEDAGOGÍA Y TRANSMISIÓN DE LA CULTURA

Mgtr Marta Degl'Innocenti¹

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

madi@speedy.com.ar

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

RESUMEN

El objetivo de esta presentación es contribuir a afianzar este espacio colectivo de debate acerca del campo disciplinar y epistemológico de la Pedagogía. Recuperando la breve historia de nuestros encuentros, presentamos el Proyecto de Cátedra con el que trabajamos actualmente y lo traemos a discusión para enriquecer nuestra tarea y poner a disposición de los colegas nuestras reflexiones y debates.

De aquel primer encuentro en 1995, hemos avanzado mucho en lecturas y propuestas pero seguimos manteniendo el eje que ya entonces nos convocaba: pensar la transmisión de la cultura como eje del quehacer pedagógico. Tampoco abandonamos la idea de que la educación escolar es relevante como estrategia de adquisición de capital cultural para aquellos individuos o grupos que no tienen la oportunidad de obtenerlo mediante herencia familiar. Esta asimilación de la cultura es posible en tanto se asume que la tarea docente es central como mediación entre el conocimiento producido socialmente y los estudiantes y que sus formas de organización y presentación inciden en las posibilidades de transmisión y asimilación del mismo.

Es cierto que el conocimiento está atravesado por cuestiones de poder y, de hecho, la dinámica del transmitir implica la inculcación de una determinada visión del mundo

¹ www.unlz.edu.ar/sociales/areadecateblog/pedagogia

pero también es cierto que la herencia cultural brinda la posibilidad a las generaciones jóvenes de reconocerse en una historia, una genealogía, una pertenencia desde donde configurar la propia subjetividad.

PALABRAS CLAVE

Pedagogía, transmisión de cultura, discusión

ABSTRACT:

PEDAGOGY AND CULTURE TRANSMISSION

The main target of this paper is to contribute to establish a basis for the collective debate about Pedagogy as a disciplinary and epistemology field. Regaining the brief history of our encounters, we present the Subject Project that we actually use and bring it into discussion to enrich our activity and to show or colleagues our reflections and debates.

From the first encounter in 1995 we have gone further in readings and proposals but we are still keeping the axis that we already then gathered us: to think about the transmission of culture as the centre of the pedagogic activity. We don't abandon either the idea that school education is relevant as a strategy of cultural capital acquisition for those individuals and groups that do not have the chance to get it through familiar inheritance. This assimilation of culture is possible when we assume the fact that the teaching activity is central as mediation between the socially produced knowledge and students, and that teachers modify the possibility of its transmission and assimilation.

It is true indeed that knowledge is passed through by power issues and, in fact, the dynamics of transmission implies the inculcation of a certain vision of the world. But it is also truth that the cultural inheritance gives the possibility to young generations to recognise themselves in a story, a genealogy, a belonging from where to configure its own subjectivity.

KEYWORDS:

Pedagogy, culture transmission, discussion

INTRODUCCIÓN

El período de trabajo al que hacemos referencia (1995-2007) está atravesado por la pregunta acerca de las *contribuciones que puede hacer la Pedagogía para pensar las tensiones de la cultura en las sociedades contemporáneas*.

Nos interesa revisar y compartir algunas de las discusiones que nos hemos dado al interior de la cátedra con relación a la Pedagogía como campo problemático; en consonancia con nuestra manera de concebirla, priorizamos una postura político-ideológica en lugar de historiar lo que ha sido y es dicha disciplina.

El proceso a describir se inicia en 1994 y está surcado por la pasión de generar en la Cátedra un lugar de producción, un espacio apto para pensar, debatir, reflexionar, vinculado no sólo con la enseñanza sino también con el desarrollo de nuestra propia conceptualización: no nos conformamos con '*reproducir*' las tantas definiciones y no-definiciones acerca de la educación disponibles en el campo intelectual en cada momento. Por el contrario, a partir de problematizar distintos aportes y supuestos, pretendemos construir nuestras propias herramientas para pensar la educación. Confluyen así en esta dinámica la búsqueda de un '*núcleo conceptual organizador*' y la teoría de la práctica de Pierre Bourdieu, particularmente los conceptos de '*habitus*' y '*capital cultural*'.

En el año 1998 comenzamos a investigar las representaciones sociales que tienen los profesores del 1º año de la Facultad de Ciencias Sociales acerca de la *transmisión de la cultura* e iniciamos un proceso de exploración a partir del cual logramos producir algunos de los cambios que hoy nos proponemos comunicar.

EN BUSCA DE UN 'NÚCLEO CONCEPTUAL ORGANIZADOR'

La Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora es muy joven, aún no tiene 35 años; joven es por lo tanto esta cátedra de la cual nosotros podemos contar más de la mitad de su historia. En el tiempo transcurrido hay objetivos

que se siguen manteniendo y otros que han variado, pero podemos señalar rasgos y continuidades que dan identidad a '*Pedagogía*'.

Una invariante significativa y significativa de esta cátedra es el cuidado en la presentación y selección de los conocimientos para posibilitar a los estudiantes la ruptura con la naturalización de lo social y la desmitificación de ciertas concepciones acerca del poder. Aunque las propuestas de contenidos cambian, la característica distintiva de *Pedagogía* está en el des-cubrir aquellos conocimientos del *sentido común* con los que ingresan la mayoría de los estudiantes y en la promoción de una lectura crítica de la realidad.

En tiempos en que para muchos docentes lo fundamental es la recuperación de los valores democráticos, la propuesta programática pone el énfasis en la construcción de vínculos que adhieran a esos principios y consoliden las bases para una sociedad que pretende desprenderse de sus raíces autoritarias. Esto implica, sin buscarlo, la devaluación de una organización conceptual acerca de la educación que privilegie un sentido o unos sentidos por sobre otros. De este modo, los programas aparecen, desde una mirada retrospectiva, como un conjunto de temas desprovistos de un eje directriz; tampoco se establecen núcleos problemáticos de contenidos.

No quedamos al margen, por otro lado, de las modas del campo intelectual y entonces nos metemos en los laberintos de cuánta corriente de pensamiento pedagógico circula por el ambiente, hasta que vamos advirtiendo que la fragmentación, la inconsistencia o el eclecticismo son mucho más peligrosos que pretender encontrar '*un objeto*' sobre el cual debatir y explorar. Sentimos que no definir un núcleo organizador nos dificulta la tarea de pensar la educación; por otro lado, nos encontramos con planteos en los que todo es plausible de legitimidad, todo tiene su validez, todo pasa finalmente por la adhesión al discurso único del neoliberalismo.

La teoría de la práctica de Pierre Bourdieu nos da herramientas para poder comprender los procesos de la realidad que tanto nos ocupan y nos invita a hacernos preguntas con las cuales vinculamos muy directamente a la educación: ¿por qué el orden incorporado por los sujetos tiende a permanecer? ¿Por qué lo que es realidad objetiva se interioriza con tanta firmeza como para ser constitutiva de la subjetividad? ¿Por qué se reproduce el orden social con el consentimiento de los individuos?

Nuestra construcción va desde la periferia hacia el núcleo: ¿qué hace al proceso educativo o a lo educativo de un proceso? Pretendemos aprehender alguna propiedad invariante que nos permita decir algo más de dichos procesos; mientras tanto, vamos incorporando algunos elementos del contexto socio-histórico que permiten comprender las motivaciones políticas subyacentes a la construcción de los sistemas educativos en la etapa de consolidación de los estados nacionales.

En ese punto es donde comenzamos a pensar en el concepto de *transmisión de la cultura* y a considerarlo como una propiedad invariante de todo proceso educativo. Si bien comprendemos las conceptualizaciones que plantean lo imposible de la educación, la importancia del alejamiento de miradas esencialistas y la necesidad de recurrir a la contextualización histórica, nos inquieta no encontrar respuestas categóricas a la pregunta ¿a qué llamar educación? Por ello, vamos construyendo paso a paso esa respuesta: *pensar la educación como transmisión de la cultura es darle un significado y también un sentido.*

En definitiva, como discusión de fondo e idea que nos moviliza, cuando decimos que *educar es transmitir la cultura*, con todo lo que esta afirmación implica, estamos dando prioridad a la dimensión política que tiene la educación.

Sabemos que las tensiones internas del fenómeno educativo reflejan las contradicciones de la sociedad y están condicionadas por las mismas, pero la educación puede llegar a constituir un medio para tomar conciencia de estas contradicciones. Por ello, el sentido que buscamos es político y asocia a la educación con la adquisición de capital cultural, con el desarrollo de un pensamiento crítico emancipador y con la construcción de un espacio de posibilidad de vida social para aquellos que se incorporan a la cultura.

En este marco, nuestra mirada se orienta hacia la escuela y su tan controvertida función; nos planteamos las consecuencias también políticas de colocar el acento en la enseñanza o en los medios para enseñar. Más específicamente, consideramos que la teoría pedagógica es una construcción discursiva que organiza las prácticas educativas; por ello, pensamos que es tarea primordial de la Pedagogía comprender cómo las subjetividades se producen y regulan a través de formas sociales de naturaleza histórica y cómo esas formas transportan y encarnan intereses particulares. Al mismo tiempo, como plantea Gramsci, consideramos que defender el espontáneo desarrollo de la personalidad infantil refuerza de manera disimulada las diferencias culturales de origen.

Como docentes consideramos que la especificidad de nuestra tarea debe centrarse en el proceso de transmisión del conocimiento; es decir que planteamos la enseñanza como el proceso de transmisión de la cultura. Este proceso permite '*pasar*' a los alumnos las herramientas necesarias para la posterior construcción autónoma del conocimiento. Sostenemos, al mismo tiempo, que la potencialidad de la educación reside en articular la conservación de los productos culturales con la posibilidad de generar espacios de creatividad y renovación.

La pregunta central que nos ocupa nos acerca a la problemática de pensar en qué medida la educación puede ser, también, un factor de cambio individual y social. De cómo respondamos esta pregunta dependerá en parte nuestra práctica y reflexión futuras.

ALCANCES Y LÍMITES DEL CONCEPTO DE 'TRANSMISIÓN DE LA CULTURA'

El concepto de *transmisión* es uno de los aspectos más problemáticos de la práctica educativa; desde el campo pedagógico, la acción combinada de enfoques como el reproductivismo o la escuela nueva, tiende a connotar negativamente este concepto, invistiéndolo de sentidos cercanos a prácticas de control y dominación o como responsable de la limitación de las capacidades 'naturalmente' humanas.

En el marco de la investigación partimos del supuesto de que la *pérdida de legitimidad del concepto de transmisión* es producto de algunos planteos teóricos que han dejado huellas de una visión autoritaria de la tarea docente. Los docentes asocian transmisión con autoritarismo en función de que es en la pedagogía tradicional donde este concepto aparece sin ambigüedades, donde la función del docente con relación a la enseñanza es clara y, desde algunas posturas teóricas, autoritaria. De allí que, para evitar este tipo de posición frente al alumno, dicha representación incide en el docente para no priorizar la transmisión del conocimiento.

En nuestro país, tan castigado por regímenes y prácticas autoritarias, muchos docentes depositan la esperanza de democratizar la sociedad en el tipo de relación que establecen con el alumno y en hacer menos visibles las carencias con las que llegan a las instituciones formadoras. Asimismo, minimizar los efectos de poder propios de la función y priorizar lo que el alumno trae, evitándole el esfuerzo que para la mayoría de los jóvenes significa la asimilación del conocimiento, son actitudes entendidas, por algunos docentes, como democráticas.

Por otro lado, la reflexión sobre la práctica educativa no escapa al efecto erosionante que vienen sufriendo las concepciones sociales históricamente construidas: la pérdida del sentido, la caída de las estrategias socializadoras, las crisis identitarias, etc., las que en su conjunto cuestionan las formas establecidas de interrelación humana.

Un elemento que surge con claridad del discurso de los docentes entrevistados es que la legitimidad de la transmisión de la cultura disminuye, entre otras causas, por la pérdida del sentido político del conocimiento como herramienta de intervención y transformación social: se pierde la motivación que representa la confianza social en la educación y se intenta reemplazarla por motivar esa confianza en la construcción individual del conocimiento.

Para estos docentes, la motivación en la construcción del conocimiento pasa a reemplazar a la motivación que significa la movilidad y transformación social en los inicios del sistema educativo. El objetivo de la tarea parece encaminarse a lograr que los alumnos des-cubran la posibilidad de conocer: los conocimientos pasan a ser mediadores, instrumentos para transmitir esa construcción.

Enseñar significa, para la mayoría de los entrevistados, motivar al alumno, trasladarle la posibilidad de pensar la realidad desde otro lugar, distinto al que trae y lo apresa, producto de la ideología dominante. Ya no es transmitir conocimientos socialmente significativos sino transmitir la posibilidad de generar un pensamiento propio. Transmitir es llegar al alumno y lograr que se movilice para captar y aceptar el contenido.

La tarea docente está inmersa en la incertidumbre respecto a la posibilidad de generar solidaridad y conciencia social y política; docentes y alumnos somos interpelados como individuos y eventuales consumidores. Por ello, se intenta acomodar el objetivo de la tarea dentro de una dimensión posible: trabajar para transformar '*individuos*'. La

consecuencia más inmediata es que, al ser el alumno que construye un sujeto individual, la tarea docente pierde de vista el sentido político de la educación; ya no se trata de formar para el cambio social sino brindar herramientas que faciliten el desarrollo individual.

Aprender a aprender y las competencias metacognitivas toman un protagonismo tal que disminuye la potencialidad del conocimiento a la mínima expresión. Con esto, no intentamos desacreditar la formación de habilidades y el desarrollo de estrategias de conocimiento, sino que resaltamos el desplazamiento de la discusión pedagógica que da un giro hacia la dimensión técnica y al vínculo persona a persona.

Al mismo tiempo, vamos observando los múltiples cuestionamientos a la autoridad del docente como producto de la pérdida de prestigio del rol. Para Tenti Fanfani, en el momento fundacional de la escuela, la autoridad del docente es una suerte de 'efecto automático de institución'. Tergiversar el concepto de autoridad por el de autoritarismo lleva a que el docente tenga dificultades en la adopción de la inevitable asimetría que el vínculo supone.

La autoridad que el docente tiene que asumir en tanto portador de un saber, que él reconoce no como verdad absoluta, es aquella que le señala el límite al alumno para que éste pueda asumir con decisión el acto de aprender: la autoridad del docente favorece la autonomía del alumno. Esta autoridad, en palabras de Freire, se fundamenta en una sólida formación profesional y en una actitud ética, generosa y solidaria.

Partimos de pensar que el prejuicio hacia la *transmisión* se asocia con prácticas autoritarias y de control, pero nos encontramos con que el subsumir la educación en la motivación individual y no en la transmisión universal de la cultura está relacionada con la pérdida del sentido político de la enseñanza. Esto nos lleva a redoblar los esfuerzos para seguir reflexionando acerca de la búsqueda de sentido/s para pensar la educación. Mientras tanto, vamos incorporando al debate nuevos interrogantes, textos y autores en los que encontramos más elementos para continuar nuestra tarea.

Destacamos, entre otros, el planteo de Hassoun, respecto a que la '*transmisión de la cultura*' aparece, desde el más somero recorrido de la experiencia humana, como una instancia decisiva para la conformación de los sujetos y la construcción de los productos sociales. La aceptación por parte del niño de la transmisión de los hechos de cultura supone la puesta en marcha de un trabajo de identificación que requiere que cada uno

pueda ofrecer a las generaciones siguientes no solamente una enseñanza, sino aquello que les permitirá asumir un compromiso en relación con su historia.

Aceptamos como cierto que los contenidos de la *transmisión* están atravesados por cuestiones de poder y dominación y, de hecho, consideramos que la dinámica del transmitir implica la inculcación de una determinada visión del mundo; pero pensamos que también es cierto que la herencia cultural brinda la posibilidad a las generaciones jóvenes de reconocerse en una historia, una genealogía, una pertenencia desde donde configurar la propia subjetividad. Por otro lado, *detrás del debate sobre la legitimidad de la lucha social por imponer significados, se pierde también la potencialidad de la educación para universalizar las oportunidades de acceso a los productos simbólicos creados socio-históricamente.*

Ante la dificultad para asumir la asimetría del vínculo y la inevitabilidad de algún nivel de imposición simbólica en la transmisión de la cultura, muchos docentes limitan su tarea a motivar, interactuar, acompañar, compartir experiencias de aprendizaje con los estudiantes. La interacción no excluye al conocimiento pero éste adquiere un valor instrumental. Esta representación social impacta en el concepto de *transmisión*, impacta en la práctica: a veces, sostener que el docente es portador de un saber es asociado a posturas autoritarias y esto dificulta la posibilidad de asumir que la función docente es transmitir ese saber.

Con respecto a la *transmisión cultural*, lo que está en juego en esta problemática es la posición del adulto, su autoridad frente al niño o al joven. Desechar esa autoridad es negarse a asumir la responsabilidad del mundo al que se incorporan por nuestro intermedio, aceptarla implica revisar el hecho de que la educación no puede renunciar a la tradición y aun así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición.

Ese lugar del adulto al que apela Hassoun, es imprescindible en la constitución de la subjetividad, en la autorización de una historia, en la genealogía en la cual reconocerse e identificarse. No obstante, *transmitir* es también tener en cuenta que no es posible evitar a las nuevas generaciones el hecho de que el camino estará sembrado de obstáculos cuando intenten conciliar la historia pasada con lo actual de su deseo subjetivo. *Transmitir* es sostener y responsabilizarse por la asimetría del vínculo sin caer en el proteccionismo ni en el abandono.

Otro planteo interesante es el que realiza Meirieu respecto a centrar la educación en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge: su función es permitirle construirse a sí mismo como '*sujeto en el mundo*', heredero de una historia en la que tenga la opción de saber qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro.

La tarea de la educación es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, para que incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a los interrogantes que han constituido la cultura humana y los subvierta con respuestas propias. El sujeto, por lo tanto, debe ser introducido en la cultura y ayudado a integrarse a la misma, lo cual no significa caer en la tentación de moldearlo o 'fabricarlo' a imagen y semejanza. Esto implica, al decir de Meireu, renunciar a ser la causa del otro pero sin renunciar ni negar el poder educador del adulto.

En oposición a la fantasía de la fabricación, entendemos que la transmisión de saberes no se realiza nunca de modo mecánico sino que supone una reconstrucción por parte del sujeto que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo.

La educación puede pensarse también como un movimiento por el cual los hombres permiten a sus hijos vivir en el mundo y decidir su suerte en él; es un acompañar, un acto nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo. Para Meirieu, el enseñante es siempre un 'pasador', un mediador a una cultura sin la cual el que llega no tiene herramientas para pensar sus emociones y cuidar sus heridas, no puede interpretar sus orígenes ni dar sentido a los hechos que lo rodean, no puede entender el mundo ni acceder a la comprensión de lo que le ocurre y de lo que ocurre a sus semejantes.

Estos conceptos permiten centrar nuestro análisis en la importancia de la *transmisión de la cultura* y así vamos ordenando la producción de la cátedra. Muchos años antes que aparezca en el programa, este concepto está latente en nuestro pensamiento; la investigación lo materializa pero desde antes viene siendo objeto de reflexión. A partir de la investigación empezamos a incorporarlo como algo que *se escucha* en Pedagogía aunque hay un tiempo hasta que lo definimos como eje del pensamiento pedagógico y, en consecuencia, de nuestro programa.

Las conclusiones de la investigación nos llevan también a plantear que la *transmisión de la cultura* puede realizarse en el marco de un vínculo pedagógico no autoritario. De allí comenzamos a diferenciar, a efecto de su análisis y comprensión, el proceso de transmisión de la cualidad del vínculo docente-alumno; esto nos permite distinguir la tarea de enseñar de la tarea de aprender y encontramos en Paulo Freire, en su *Pedagogía de la Autonomía*, elementos valiosos para avanzar en la fundamentación de la potencialidad que encontramos en la *transmisión de la cultura* para la democratización de la sociedad.

En el período fundacional del sistema educativo el docente posee legitimidad y prestigio porque la institución escuela cuenta con estas cualidades y los agentes que allí se desempeñan no necesitan cimentarla. Por el contrario, en la actualidad las instituciones educativas ya no garantizan al docente esa legitimidad y entonces éstos deben construirla con sus propios recursos.

Si extendemos la relación docente-alumno a un nivel de análisis macro coincidimos con Hanna Arendt en que lo que está en juego respecto a la *transmisión de la cultura*, es la posición del adulto, su autoridad frente al niño. La posición de adulto se ve cuestionada, entre otros motivos, por el derrumbe de las instituciones que modelan la modernidad. La transmisión implica el propósito de asegurar una continuidad entre generaciones, el problema está en que, por un lado, no se sabe bien qué transmitir y, por otro, este traspaso entre generaciones se ve afectado por el borramiento de las fronteras entre adultos y niños.

En el contexto de la acción pedagógica escolar, lo que discutimos es la responsabilidad del docente de no abandonar al otro dejándolo sin conocimiento, sin cultura; la metáfora del monstruo del Dr. Frankenstein es más que ilustrativa. Lo que acá se pone en juego es la responsabilidad que el educador tiene en la *transmisión de la cultura*, lo que no implica desconocer que después el alumno hará con esos conocimientos lo que quiera, pueda o necesite, pero luego de haberlos tenido a disposición.

En última instancia, estamos planteando que *educar es transmitir* lo que se cree que tiene algún valor sin pretender que el otro lo incorpore espejadamente. De Paulo Freire tomamos la idea de que *transmitir es un acto de generosidad y de confianza sobre otro*, mientras que valoramos la argumentación de Meirieu con relación a que *transmitir no es fabricar*.

Retomando la idea del docente como *'pasador'*, pensamos que a éste le cabe la responsabilidad de decidir y efectuar la transmisión de un determinado recorte de la cultura pero esto no implica pensar que el alumno va a ser forzado a recibirlo lineal y uniformemente; tampoco es pensable esperar garantías de lo que éste haga con lo que ha sido transmitido. Por otro lado, el alumno tiene la responsabilidad de constituirse en sujeto de su propio aprendizaje y construir el camino de su autonomía conceptual.

A esta altura de nuestro recorrido, pensamos que hay una enorme confusión acerca de lo que es transmitir: la transmisión no implica un vínculo autoritario; puede haber un vínculo autoritario y que no haya transmisión o podemos pensar que es más autoritario un vínculo donde no hay transmisión de conocimientos porque en ese pasaje subyace la esperanza de abrir nuevos caminos. Desde otro lugar, *transmitir no es abandonar*, ya que dejar al otro sin conocimiento es una forma de dejarlo abandonado. Por eso nos centramos en la pregunta: ¿cuáles son las consecuencias de la abstención pedagógica? ¿Cuáles son los efectos de no transmitir la cultura?

Disponemos de muy amplia bibliografía respecto a los efectos negativos de la *transmisión* en todas sus variantes pero es hora de comenzar a preguntarnos por los efectos negativos de la no-transmisión. Cabe aclarar que no pensamos que el conocimiento *per se* lleve a la emancipación, pero creemos que la ignorancia es sumamente funcional a los constructores de hegemonía. De igual manera pensamos que no generar una discusión acerca de los propósitos de la escuela y la función social del conocimiento, como también de qué selección hacemos de los conocimientos, es reforzar una posición tecnocrática.

Tampoco pensamos que la escuela pueda por sí resolver los problemas de orden económico y sus derivados pero creemos que la apropiación de la cultura brinda herramientas para iniciar el inventario que nos permite comprender las razones históricas de la dominación y la exclusión.

CONTINUIDADES Y CAMBIOS EN LOS 'PROYECTOS DE CÁTEDRA'

Todo programa o selección de contenidos es un recorte arbitrario de los conocimientos disponibles dentro de una disciplina y es responsabilidad del educador

realizar y fundamentar ese recorte. Los puntos de partida para hacerlo son múltiples y las decisiones difíciles, pero asumimos el compromiso de re-crear el valor político de la educación con la intención de recuperar la utopía de una sociedad justa, ética y solidaria.

Un programa incluye también sus posibilidades de ejecución y, en este sentido, reconocemos que mucho nos va influyendo en el camino la necesidad de que los estudiantes comprendan la propuesta conceptual, que puedan y muchas veces aprendan a utilizar el conocimiento como herramienta, relacionando, integrando, comparando y aplicando a la vida cotidiana los principales conceptos abordados.

Esto produce durante mucho tiempo un alto impacto en los textos seleccionados ya que no queremos aislar el aula de las cuestiones que se imponen discursivamente como los grandes temas de la educación nacional. De este modo, los programas reflejan estas temáticas a través de textos muy diversos y temáticas heterogéneas.

Aunque el concepto de *transmisión* es el núcleo organizador del programa, tenemos mucho cuidado con el sentido de los textos que incorporamos y la potencialidad de los mismos para generar análisis críticos. No cuidamos sólo lo conceptual sino también el proceso de desarrollo del pensamiento de los alumnos, nos interesa que puedan construir herramientas para pensar por sí mismos la educación y construirse como sujetos autónomos y críticos.

En este proceso de construcción, es interesante marcar todas las variables que tenemos en cuenta al pensar el programa con este nivel de pretender que los alumnos puedan hacer una apropiación de conocimientos, que es por otro lado una exigencia, es un requisito para aprobar la materia, no es un condimento, un plus: el programa está para que incorporen nuevos saberes a su formación profesional y humana.

Es posible pensar un programa a título informativo, no es nuestra intención ni nuestro caso. Nosotros pensamos en una propuesta cuyo propósito es impactar en la mirada de los estudiantes sobre la educación; *el nuestro es un programa formativo y pensamos que éste es su principal valor: hacemos pedagogía con los alumnos*, les damos herramientas potentes para pensar la educación, llevamos nuestra conceptualización teórica a nuestra práctica con total coherencia.

Las variables antes mencionadas funcionan como ejes de análisis con distintas lógicas: una lógica conceptual, una lógica facilitadora del proceso de construcción de

conocimientos que realizan los alumnos, una lógica metodológica y una lógica contextual.

Desde la *lógica conceptual*, la propuesta de reflexionar acerca de la educación nos remite a indagar en las distintas conceptualizaciones acerca del hombre, la cultura, la sociedad, el cambio social y las formas de reproducción de la vida humana que están implícitas en las diferentes teorías y prácticas sociales. De hecho, estas concepciones se dan en un tiempo histórico y en un orden social determinado por lo cual, parte de la tarea es contextualizar, asociar e integrar ese conocimiento a efectos de descubrir sus relaciones y, a la vez, poder desestructurarlo en vistas a una nueva síntesis que cada estudiante podrá ir revisando, completando o reformulando en el camino académico y práctico futuro.

Llamamos *lógica constructiva* a los diversos procesos a través de los cuales los estudiantes van construyendo estrategias conceptuales que les permitan utilizar el conocimiento como herramienta de análisis y comprensión de la realidad.

El desarrollo general de la materia no pretende dar respuestas acabadas sino estimular la des-estructuración de supuestos que obstaculizan nuevas formas de pensar la realidad, promoviendo el desarrollo de una actitud crítica y reflexiva frente a los hechos sociales, en especial el educativo.

Nuestra propuesta apunta a favorecer la formación de una actitud metodológica que permita al estudiante el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía en la construcción del conocimiento.

La *lógica contextual* nos plantea la necesidad de adecuar el recorte de contenidos a la ubicación de la asignatura en el plan de estudios. La propuesta está dirigida a estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación, Letras y Psicopedagogía; la materia es cuatrimestral y la primera específica del área educacional para las tres carreras, con lo cual se considera como introductoria para el resto de las materias del área que abordan a la educación como una práctica histórica, política y social.

La *lógica metodológica* es la que estructura nuestra práctica en clases teóricas y clases prácticas, con espacios y dinámicas diferenciadas pero con total integración conceptual. Cómo y bajo qué condiciones elaborar un parcial presencial o domiciliario,

cómo preguntar, cómo tomar un final son cuestiones evaluadas permanentemente y adecuadas a las características de los grupos y a la dinámica que se va desarrollando.

La propuesta programática se organiza en dos instancias: a) un bloque teórico en el que se presenta, explica y problematiza una construcción teórica que intenta introducirlos en el análisis de la educación como práctica histórica, política y social; b) un bloque práctico en el que se producen experiencias, a través del análisis de los conceptos teóricos, lecturas guiadas y otras estrategias, con la intención de desestructurar el sentido común y avanzar en la comprensión, contextualización y configuración de los conceptos centrales así como de nuevas formas de interpretación de la realidad.

En las clases se introducen las temáticas a partir del análisis de las prácticas educativas vivenciadas cotidianamente por el grupo; una vez que la situación problemática a analizar está claramente identificada, se trabaja en forma de debate, apoyado por la exposición oral y la construcción de mapas y redes conceptuales.

Al mismo tiempo, se van desarrollando los temas presentados por los textos, cuyas lecturas son conducidas a través de cuestionarios, guías de lectura y de estudio. También se elaboran trabajos prácticos que se realizan en grupos reducidos. En estos trabajos, los alumnos deben explorar algunos aspectos de la realidad educativa, analizar la situación desde el marco teórico y, a modo de aplicación, plantear soluciones a situaciones problemáticas hipotéticas.

Desde el año 2001 incorporamos una modalidad de cursada virtual con el propósito de ofrecer a los estudiantes nuevas propuestas y alternativas para continuar sus estudios y un espacio donde poner en práctica la pedagogía de la autonomía. Para los estudiantes que cursan con la modalidad a distancia se prevén trabajos prácticos y foros colaborativos que permiten analizar, relacionar e integrar los conceptos centrales presentados en cada tema.

La lectura comprensiva y el análisis previo del material bibliográfico es condición fundamental para el aprovechamiento y asimilación del contenido programado. En todas las clases se proponen actividades sobre la base de esta lectura previa a fin de construir, en forma conjunta, docentes y estudiantes, las relaciones y posibles integraciones entre los conceptos centrales.

Las diferencias de un programa a otro están marcadas por reflexiones, evaluaciones y debates; en todos estos años ninguna modificación es irreflexiva o casual, todas tienen que ver con favorecer los procesos de transmisión y asimilación de los conocimientos en juego. Tales modificaciones pueden ser entendidas como reinterpretaciones de nuestra concepción y recorte del campo de la pedagogía a la luz de los efectos que se producen y no se producen en su implementación

La dependencia es una de las modalidades vinculares entre los hombres y, como tal, necesaria en ciertas etapas de la vida y en ciertas circunstancias. El vínculo pedagógico es, en principio, de dependencia pues quien no sabe depende de quien sabe, pero para completar el auténtico sentido de ese vínculo debe encaminarse a superar esa dependencia para culminar en la ruptura del mismo. La meta última de educar es hacer crecer, es lograr que quien aprende no dependa-de, es establecer un paradójico vínculo cuyo profundo sentido se cumple al romperse como tal, o sea, cuando el educando deja de ser en tanto implica depender de un educador.

Si bien nuestra propuesta de trabajo puede aparecer en principio como generadora de dependencia, al sistematizar tan detalladamente el análisis conceptual, consideramos que también se aprenden los procedimientos para comprender y utilizar el conocimiento como herramienta básica de la tarea intelectual. Por ello, intentamos enseñar algunas estrategias en la apropiación del conocimiento, no para transmitir 'modelos' o esquemas rígidos de pensamiento sino para abrir la posibilidad a la duda y a la generación de nuevas preguntas.

No partimos de suponer que el estudiante todo lo sabe, sino de la convicción de que es nuestra responsabilidad ofrecerle todas las oportunidades para que en este proceso podamos alcanzar los objetivos propuestos.

La propuesta pedagógica hoy

La presentación de nuestro programa tiene como base la decisión de definir como prioridad el análisis de la educación desde su dimensión política y, en este marco, la función social de la escuela como estrategia de transmisión y acceso al capital cultural.

Esto no significa que la comprensión de un fenómeno tan complejo y multidimensional como la educación pueda reducirse al análisis de la escuela sino que elegimos ocupar el breve tiempo de un cuatrimestre en la instancia que hoy nos parece más importante.

En un clima de confusión política e ideológica, en el cual 'la falta de certezas' puede llevar a una falta de coherencia, consideramos importante rescatar ciertas categorías teóricas que permiten analizar la educación desde su dimensión política: opresión, dominación, explotación, utopía, libertad y, desde allí, proponemos revisar las prácticas sociales, buscando las formas de transmitir las condiciones y formas de producción del pensamiento crítico como proceso o camino hacia la ciudadanía.

En ese sentido una de las estrategias que empleamos con nuestros alumnos es poner de manifiesto las tensiones que atraviesan al campo educativo: homogeneidad-diversidad, espontaneismo-directivismo, determinación-libertad, fabricación-abstención, naturaleza-cultura, con la intención de promover la reflexión y desarticular construcciones conceptuales propias del sentido común o de análisis lineales.

El programa está estructurado a través de tres módulos cuyo elemento principal de articulación es la importancia que atribuimos a la *transmisión de la cultura* como eje, teórico y práctico, del quehacer pedagógico. Proponemos analizar la educación como práctica social desde distintas perspectivas o niveles. Un nivel de hecho o proceso de la realidad que es anterior e independiente de su reflexión; un nivel de propósito, para analizar los fines y las instituciones especializadas creadas para la formación de un determinado tipo de sujeto social y un nivel de reflexión, como discurso pedagógico materializado en disciplinas como Pedagogía, Filosofía y Epistemología de la educación, entre otras.

Nos centramos en el análisis de la función política que cumple la escuela en la organización del poder en el momento de construcción del Estado Nacional. Recorremos brevemente la transformación del estado liberal iniciado en la etapa del capitalismo oligárquico, pasando por la matriz estado-céntrica del estado benefactor para llegar a la descentralización y el estado mínimo del proyecto neoliberal. Vemos así como ese ciudadano portador de derechos individuales constituido desde el proyecto educativo conservador que funda el sistema educativo universal, gratuito y laico hoy es interpelado como individuo consumidor y usuario de servicios.

Analizando los motivos fundacionales de la escuela podemos ver que originalmente la escuela cumple una función de integración para consolidar el capitalismo; busca formar una identidad común a través del lenguaje y de valores definidos y respetuosos del orden social pre-establecido. El fin es lograr la homogeneidad social y cultural pero no preparar para la participación política. La pretendida igualdad que se quiere alcanzar encubre, en realidad, un proceso de homogeneización que pretende garantizar la reproducción social.

Vemos también cómo las huellas fundacionales aparecen en las prácticas docentes actualmente, comprendiendo que la historia vive en nuestros cuerpos y en nuestras mentes y deteniéndonos en la teoría del habitus como base conceptual para dar cuenta de las prácticas sociales. Para comprender más profundamente qué elementos actúan en estos procesos de reproducción y renovación de la cultura, incorporamos algunos conceptos de la teoría de la práctica de Pierre Bourdieu.

El concepto de habitus no permite especular demasiado con la potencialidad transformadora de la educación pero abre una potente perspectiva para comprender la importancia de la pedagogía racional en la transmisión y asimilación de la cultura; permite también analizar el punto de partida del individuo concreto, sujeto de la educación, y orientar la generación de estrategias para favorecer el proceso de desarrollo de la creatividad. Aún reconociendo que el aprendizaje escolar se basa sobre los habitus previamente adquiridos, es posible afirmar que la escuela puede y debe cumplir una función compensatoria de las diferencias de origen social y cultural.

Adherimos a los planteos de Gramsci respecto a la potencialidad de la escuela para formar personas capaces de pensar, estudiar, dirigir y controlar a los dirigentes. Para este autor la cultura no puede ser un privilegio privativo de las clases dominantes ya que la enseñanza es sostenida con los impuestos directos pagados por el proletariado, cuyos hijos difícilmente acceden a los niveles superiores. Su definición de cultura implica una referencia a la toma de conciencia y clarificación para la lucha política, para el cambio.

Hoy no resulta clara la función específica de la escuela, las tareas pedagógicas se confunden con las asistenciales. Políticamente ya no tiene sentido plantear la integración dado que es funcional mantener la sociedad fragmentada tal como está y en

materia económica ya no hay funciones estables y ha sido sepultada la ilusión de movilidad social.

Retomamos a Gramsci para revalorizar nuestra tarea, él nos plantea que el papel del maestro es tan fundamental que incluso los métodos más fascinantes se hacen inertes cuando falta el maestro capaz de vivificarlos. El verdadero maestro, el educador, es aquel que, representando la conciencia crítica de la sociedad y teniendo presente el tipo de hombre colectivo que se encuentra representado en la escuela, asume el papel de mediador entre la sociedad en general y la sociedad infantil en desarrollo y estimula el proceso evolutivo a través de la búsqueda de un equilibrio dinámico y dialéctico entre imposición social e iniciativa autónoma del individuo.

Queremos destacar que no estamos planteando nostálgicamente que la solución a los problemas actuales se encuentra en la vuelta al pasado, ni en el regreso a la escuela tradicional. Adoptamos una posición tensa, sostenemos la vara curvada, como modo de hacer y de pensar la Pedagogía. Frente a la posibilidad de vaciamientos discursivos, pensamos que se hace imprescindible recuperar la dimensión política de la educación y hacer una fuerte apuesta a la transmisión del conocimiento.

Como educadores, nos pensamos representantes de la cultura y responsables de un legado a transmitir; nos sentimos obligados a '*pasarla*' sin pensarnos sus dueños. Tampoco nos creemos poseedores de ninguna verdad pero cada cuatrimestre que se inicia volvemos a confiar en nuestros alumnos, en nosotros y en el conocimiento que ponemos a disposición de ellos.

Decimos en la investigación que cuando el docente tiene claro el valor político de la transmisión de la cultura esto se traduce en la organización del conocimiento a ser transmitido. Nuestro programa refleja la preocupación de organizar los conceptos a efectos de su transmisión y tiene en cuenta todos los obstáculos que se presentan para su asimilación. Nos ocupamos de seleccionar esos conceptos desde nuestra mirada y experiencia, pero tenemos muy en cuenta adónde está el otro, el estudiante, el destinatario final de todos esos conceptos así como de nuestros esfuerzos y esperanzas.

Bibliografía citada y/o consultada

- ALLIAUD, Andrea. (1993) *Los maestros y su historia. Orígenes del magisterio* HOLOGRAMÁTICA – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ - Año V, Número 8, V 5 (2008), pp. 29- 49 47
www.hologramatica.com.ar o www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatica
ISSN 1668-5024

- argentino*. Centro Editor de América Latina; Buenos Aires.
- ARENDT, Hanna. (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península. Barcelona.
 - BOURDIEU, Pierre. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.
 - BOURDIEU, Pierre. (1983) *Campo de poder y campo intelectual*. Folios Ediciones, Buenos Aires.
 - CZERLOWSKI, Mónica. (2002) *La pedagogía crítica y la recuperación de la utopía*. Facultad de Ciencias Sociales, UNLZ.
 - DEGL' INNOCENTI, CZERLOWSKI y otros. (2000) *La pedagogía y la transmisión de la cultura*. Informe de investigación. Facultad de Ciencias Sociales; UNLZ.
 - DEGL' INNOCENTI, M; LUCERO, C.; MARTINEZ, C.; NANIZZI, A. (2007) *Representación social de la función política de la enseñanza en la Educación Primaria Básica*. Informe de investigación. Facultad Ciencias Sociales; UNLZ
 - DEGL' INNOCENTI, Marta. (2005) *Educación y cultura en la reproducción social*. Facultad de Ciencias Sociales; UNLZ.
 - FREIRE, Paulo. (1998) *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI; México.
 - FRIGERIO, G y DIKER, G. Compiladoras. (2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
 - GRAMSCI, Antonio (1989) *La alternativa pedagógica*. Fontamara, México.
 - GRAMSCI, Antonio (1997) *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires. 5ta. Edición.
 - HASSOUN, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de La Flor; Buenos Aires.
 - MEIRIEU, Philippe. (1998) *Frankenstein Educador*. Alertes, Barcelona.
 - PUIGGROS, Adriana (1994) *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. REI Argentina S.A., IDEAS, Aique Grupo Editor SA, Bs As.
 - SAVIANI, Dermeval. (1986) "Escuela y democracia o la teoría de la curvatura de la vara". En *Revista Argentina de Educación*, Año 5 N° 8. Buenos Aires.
 - TAMARIT, José (1994) *Educación al soberano. Crítica al iluminismo pedagógico de ayer y de hoy*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

- TENTI FANFANI, Emilio. (2005) “Notas sobre la escuela y los modos de producción de la hegemonía”. En Rev. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires.

Para citar este artículo:

Degl' Innocenti, Marta (01-04-2008). PEDAGOGÍA Y TRANSMISIÓN DE LA CULTURA.

HOLOGRAMÁTICA - Facultad de Ciencias Sociales UNLZ

Año V, Número 8, V5, pp.29-49

ISSN 1668-5024

URL del Documento : <http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=862>