



IPE-BUENOS AIRES

SEDE REGIONAL DEL
INSTITUTO INTERNACIONAL DE
PLANEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN

**Escuela y cultura:
una relación conflictiva**

Juan Carlos Tedesco

BUENOS AIRES, (ABRIL DEL 2000)



Escuela y cultura: una relación conflictiva

Juan Carlos Tedesco

1. Introducción

Las relaciones entre escuela y cultura siempre han sido relaciones tensas y conflictivas. Desde el sentido común de los educadores y de algunos sectores de la opinión pública, se sostiene la necesidad de armonizar las propuestas de ambas dimensiones o, más concretamente, que la escuela se adapte a los requerimientos y pautas de la cultura popular. Nuestra hipótesis, en cambio, consiste en sostener que sólo en un marco de tensión y conflicto es posible que la relación entre escuela y cultura sea una relación socialmente significativa.

Para comprender este fenómeno, es necesario partir de un análisis histórico. Sin esta visión retrospectiva, es difícil comprender tanto la situación actual como las perspectivas futuras. En definitiva, la escuela constituye, ella misma, un producto histórico y, como tal, es una forma específica de resolver el problema de la transmisión del patrimonio cultural de una sociedad a sus futuras generaciones.

El texto está dividido en tres partes. En la primera se analizan las relaciones entre escuela y cultura en la sociedad industrial; en la segunda se intenta describir los cambios que se producen actualmente en el marco de lo que ha dado en llamarse “sociedad del conocimiento” y en la tercera se presentan algunas ideas con respecto a las consecuencias pedagógicas del vínculo entre escuela y cultura, que pueden estimular ciertas estrategias de acción.

2. La escuela y la cultura en la sociedad industrial

Numerosos análisis históricos han mostrado que la escuela obligatoria, universal, gratuita y laica, es un producto de la sociedad capitalista industrial. Esta escuela se organizó en un sistema de tipo piramidal, semejante al de las grandes organizaciones industriales. Sintéticamente expuesto, el sistema educativo estaba concebido como una organización para la distribución social de los conocimientos según el cual la masa de la población tenía acceso sólo a un mínimo de enseñanza básica que garantizaba la

homogeneidad cultural de la sociedad, y una elite accedía a las expresiones más elaboradas y al dominio de los instrumentos que permitían cierto nivel de creación del conocimiento. Como la operación fundamental era la reproducción del conocimiento y de los modelos para vincularse con él, la didáctica se basaba en la copia, la repetición y la observación. El maestro representaba la figura central del proceso de aprendizaje, que poseía tanto los conocimientos que se transmitían como la autoridad que los legitimaba.

Pero esos mismos análisis históricos nos muestran que la expansión de la escuela como institución obligatoria y universal provocó una ruptura profunda con las pautas que regían la socialización primaria familiar y la socialización que brindaba la comunidad de origen. En este sentido, la expansión escolar que tuvo lugar particularmente en los comienzos de la modernización capitalista, puede ser concebida como un fenómeno que se acerca a lo que la teoría de la socialización tipifica como acciones de *reconversión social*. Desde este punto de vista, es preciso recordar que la propuesta cultural de la escuela obligatoria y universal tenía dos características básicas: (i) la cultura escolar reproducía el orden ideológicamente dominante pero, (ii) este orden representaba una modificación sustancial de las pautas particularistas tradicionales, que dominaban los procesos de socialización pre-industriales, basados en la familia y la Iglesia.

Dicho en otros términos, la escuela tuvo que conquistar, generalmente en forma conflictiva, un espacio de acción pedagógica que estaba ocupado por otras instituciones. Este cambio implicaba una modificación importante en los contenidos del mensaje socializador, ya que la escuela estaba llamada a difundir los valores seculares, los principios republicanos y cierta visión racional de la realidad que reflejaba el orden cultural que regía en los ámbitos más dinámicos de la sociedad global. Pero el cambio también implicaba una modificación en el carácter de las instituciones que producían y transmitían cultura. Al contrario de las instituciones socializadoras tradicionales como la familia y la Iglesia, la escuela representaba la acción del Estado y, en ese sentido, su organización y su oferta de contenidos culturales eran decididos independientemente de las demandas particulares de cada sector.

Los conflictos entre la Iglesia Católica y el Estado con respecto al laicismo escolar constituyen el indicador más importante de este fenómeno. En el mismo sentido, la

difusión de valores nacionales y de una lengua nacional frente a los particularismos y lenguas locales es otro de los ámbitos donde la expansión de la escuela constituyó una ruptura cultural.

Pero la evolución histórica de este modelo a lo largo del siglo XX permite apreciar que la escuela comenzó a perder el dinamismo original una vez que se consolidó como agencia socializadora. En los países de capitalismo avanzado, donde la escuela logró incorporar a toda la población y su acción puede ser entendida como exitosa, se produjo una disociación cada vez mayor entre los contenidos culturales socialmente más significativos y los contenidos susceptibles de ser distribuidos socialmente en forma universal. En estos países, la crisis de la escuela se vincula con un doble fenómeno:

- (i) una vez que los valores seculares, los principios republicanos, la lengua nacional y los otros contenidos modernos comenzaron a ser patrimonio de la cultura general, su difusión a través de la escuela dejó de ser motivo de tensión y conflicto. De esta forma, se empobrecieron progresivamente los aspectos de la cultura impuestos en forma universal, al margen de las diferenciaciones que produce la estratificación social.
- (ii) los nuevos contenidos culturales que reflejan las dimensiones más dinámicas de la cultura contemporánea (la creatividad científica, la democratización de las relaciones sociales, etc.) no pueden ser asimilados en forma estable por los sistemas sociales al punto de constituir la base de la socialización del conjunto de la población. La masificación y la expansión de la educación escolar van acompañadas, por ello, de una creciente diferenciación y segmentación interna, donde ya no se trata de seleccionar en el acceso a un determinado nivel del sistema educativo sino a determinadas escuelas dentro de cada nivel.

La peculiaridad de la situación de los países de industrialización tardía, como son la mayoría de los países de América Latina, radica en que la cultura escolar comenzó a masificarse cuando ya había adquirido las características de una cultura empobrecida y aislada. En este sentido, la situación de América Latina – con diferencias importantes entre los países de expansión educativa temprana, como Argentina, Uruguay, Chile y Costa Rica y el resto - se caracterizó por la expansión de un tipo de escuela que difundía un modelo que exigía un capital cultural que los sectores populares no poseían pero que, además, estaba lejos de representar un acceso efectivo a la comprensión del mundo y de

la sociedad. Así, por ejemplo, en América Latina la educación primaria se masifica cuando la lectura tiende a perder su carácter de instrumento básico de difusión cultural y el libro comienza a ser considerado como “letra muerta” frente al supuesto dinamismo y vitalidad de los nuevos medios de comunicación basados en la imagen.¹

Este breve y esquemático balance histórico permite apreciar que la escuela constituyó, desde su origen, un ámbito relativamente “artificial” de socialización cultural. La validez de la oferta cultural de la escuela no radica, por lo tanto, en su adecuación a la cultura externa, popular o no, sino en el significado social de los contenidos que ella transmite. La escuela obligatoria y universal, la escuela laica de la ley 1420, la escuela “sarmientina” - para decirlo en términos de su principal representante en Argentina -, era una escuela que se proponía difundir contenidos, pautas de conducta, valores y actitudes que estaban lejos (y en muchos casos eran antagónicos) con los valores y pautas culturales de la población a la cual atendía. Este carácter “contracultural” de la escuela tuvo, al menos, dos sentidos principales:

- (i) En términos políticos, expresaba la voluntad hegemónica de los sectores sociales que lideraban el proceso de modernización industrial capitalista. Hegemonía significa, en este contexto, la voluntad de imponer al conjunto de la población, los contenidos culturales, la visión del mundo, propia del sector social dominante.
- (ii) En el mismo movimiento de imposición cultural dominante, la expansión de la escuela implicaba brindar a los sectores populares un conjunto de herramientas (lectura, escritura, cálculo, etc.) que permitían un desarrollo personal y social muy significativo. No es casual, por ello, que un sector de los docentes asumiera esta tarea como un componente importante de una orientación democrática y progresista.

3. Los cambios culturales en la sociedad del conocimiento

En la actualidad, las cosas han cambiado profundamente. El capitalismo industrial era inclusivo y para ello debía tener un pensamiento hegemónico. El nuevo capitalismo,

¹ Al respecto, puede verse Susana Mollo. **La escuela en la sociedad. Psicología de los modelos educativos.** Buenos Aires, Kapelusz, 1977.

en cambio, es excluyente y tiene menos vocación hegemónica. Esta afirmación puede resultar extraña cuando hoy en día se habla tanto de “pensamiento único” y de ausencia de alternativas al modelo capitalista neoliberal. Sin embargo, es preciso no confundir pensamiento único con pensamiento hegemónico. El “pensamiento” neo-liberal es único porque no aparecen alternativas, pero no es hegemónico porque no convence y no es capaz de incluir a todos. Al pensamiento único no le interesa la adhesión. El nuevo capitalismo no se plantea convencer. Simplemente deja afuera y, en ese sentido, es incompatible con la democracia y es incompatible con la política..

En este contexto, la primera constatación que puede mencionarse es que el nuevo capitalismo, modifica profundamente tanto los patrones culturales del pasado como las instituciones responsables de la producción y la distribución de cultura. En el capitalismo industrial, la cultura se basaba en instituciones que funcionaban sobre la base de la lógica de la oferta. La escuela - y también la TV general - estaban basadas en ofrecer a todos un mismo producto y esta oferta tenía, por eso, un fuerte poder homogeneizador. En esta lógica y en este poder se expresaba la voluntad hegemónica de los sectores dominantes. Los nuevos mecanismos culturales, en cambio, se basan en la lógica de la demanda. Internet, la TV por cable (y la escuela basada en los mecanismos de responder a las demandas del “alumno-cliente”), invierten el esquema anterior y, en ese sentido, expresan la escasa voluntad hegemónica del nuevo capitalismo, al cual no le interesa incluir a todos en un esquema único.

En esta discusión, me parece muy relevante retomar algunas de las hipótesis de Dominique Wolton acerca de las nuevas tecnologías de la información y, en particular, de Internet. Al respecto, Wolton advierte que poner el centro de la dinámica cultural en la demanda no es, como puede parecer, más democrático que los mecanismos basados en el control de la oferta. Para formular una demanda, es necesario dominar los códigos de acceso al mundo. Al contrario de lo que sostiene el discurso actualmente dominante, la emancipación, el desarrollo personal, la libertad, pasan primero por la oferta, pues es ella la que permite constituir los marcos de referencia a partir de los cuales se podrá expresar, ulteriormente, la demanda². Wolton nos recuerda que uno de los efectos más importantes de la dominación sociocultural consiste, precisamente, en no pedir más que

² Dominique Wolton. **Internet et après?. Une théorie critique des nouveaux médias**. Paris, Flammarion, 1999. (Traducido al español. **Internet y después?**. Buenos Aires, Gedisa, 2000).

lo que uno ya tiene. Adecuarse a la demanda, en última instancia, implica reforzar la dominación.

A partir de este aporte de Wolton, podemos avanzar un paso más en el análisis de las relaciones entre escuela y cultura en el nuevo capitalismo. Esta relación se expresa no sólo a través de los contenidos que se transmiten sino de la lógica con la cual trabajan las instituciones que producen esos contenidos. En este nuevo capitalismo, la cultura popular o « masiva » se produce cada vez más a través de industrias que responden a la lógica del mercado y del beneficio³. A diferencia de la cultura popular de la sociedad industrial, que se producía en el seno de la comunidad, de la clase social o del grupo profesional, la cultura popular actual está mucho más asociada directamente a las industrias culturales. La escuela pública, obligatoria, gratuita, no responde a esta lógica y de allí la desconfianza o la falta de interés en su desarrollo.

4. Algunas reflexiones sobre las perspectivas futuras

A partir de este análisis, tal vez demasiado general y teórico, es posible enfrentar las preguntas que muchos educadores se hacen acerca del lugar de los medios de comunicación y de la cultura cotidiana en la escuela, de la actitud de la escuela frente a la cultura de masas y de las estrategias para enfrentar estos nuevos desafíos. El punto central en el cual quisiera concentrar estas reflexiones consiste en postular que la función de la escuela en relación a la cultura consiste en *la formación del núcleo estable, de los marcos de referencia, que permitirán enfrentar los cambios permanentes a los cuales nos somete la producción cultural del nuevo capitalismo.*

En el contexto cultural del nuevo capitalismo, la característica más importante es la concentración en el presente. Las transformaciones son tan profundas, que se viven como una ruptura con el pasado. No hay idea de continuidad histórica. Todo aparece como nuevo y fundacional. Pero junto con la ruptura con el pasado, también se produce una significativa ausencia de sentido, de proyecciones de largo plazo. La incertidumbre, la ausencia de óptimos fijos, la idea que nada es ni será estable, implica el abandono de toda perspectiva de larga duración. Todo se juega en el presente.

³ Ver Jeremy. Rifkin **La era del acceso. La revolución de la nueva economía.** Buenos Aires, Paidós, 2000.

En un contexto de este tipo, el individuo está obligado permanentemente a elegir, a tomar decisiones frente a múltiples opciones y a informaciones cada vez más numerosas y cambiantes. Los marcos de referencia con los cuales cada persona procesa los mensajes que recibe se convierten, por ello, en el elemento central del desempeño ciudadano. Dichos marcos de referencia son tanto culturales como cognitivos. Desde el punto de vista cultural, las informaciones y las opciones de conductas son procesadas a través de una serie de operaciones de identificación, de reconocimiento, de diferenciación, de adhesión o de rechazo, que suponen la existencia de un núcleo cultural básico, desde el cual es posible elegir y responder a los mensajes culturales. Desde el punto de vista cognitivo sucede algo similar: el acceso a las informaciones provoca procesos de comparación, asociación, transferencia, etc. que dependen del desarrollo intelectual del sujeto. Cuando este núcleo cultural y cognitivo no está constituido o lo está muy débilmente, los riesgos de alienación y de dependencia aumentan considerablemente, ya que los medios de comunicación, particularmente la televisión, no han sido concebidos para formar este núcleo. La oferta de los medios de comunicación supone que los usuarios ya tienen las categorías y las capacidades de observación, de clasificación, de comparación, etc., necesarias para procesar e interpretar el enorme caudal de datos que ellos ponen a nuestra disposición.

Cuáles debe ser los contenidos de este núcleo “duro” del desarrollo cognitivo y cultural y cómo se deciden, constituyen un motivo de debate muy importante. En realidad, el eje que divide las posiciones en este campo pasa por decidir si los contenidos de ese núcleo duro deben ser discutidos socialmente o deben ser decididos en forma individual y privada. En la medida que los aparatos culturales del pasado actuaban desde la oferta y en esa oferta el Estado tenía un papel preponderante, la discusión sobre el contenido de los marcos de referencia asumía cierto carácter público. Las nuevas modalidades de producción cultural están, en cambio, basadas en tecnologías manejadas por grandes consorcios de empresas privadas que actúan siguiendo la lógica del beneficio a corto plazo y/o del control de las demandas de la población consumidora. El interrogante y el desafío que se abre en este nuevo contexto pasa por definir modalidades de participación alternativas al autoritarismo del control estatal y al individualismo a-social de la lógica privada.

Desde el punto de vista de los contenidos de los marcos de referencia, sería posible sintetizarlos en dos de los pilares de la educación del siglo XXI definidos en el informe de la comisión de la UNESCO presidida por Jacques Delors: aprender a aprender y aprender a vivir juntos⁴.

No parece necesario describir aquí el contenido de estos ejes de acción, que responden a la dimensión cognitiva el primero y a la cultural el segundo. Lo que interesa destacar, en última instancia, es que el desarrollo de esos pilares supone introducir en la escuela el desarrollo de experiencias que no se producen “naturalmente” en la vida externa a la escuela. Aprender a aprender implica un esfuerzo de reflexión sobre las propias experiencias de aprendizaje que no pueden desarrollarse sin un guía, sin un modelo, sin un “acompañante cognitivo”⁵, que sólo la actividad educativa organizada puede proporcionar. Aprender a vivir juntos, por su parte, implica vivir experiencias de contacto con el diferente, experiencias de solidaridad, de respeto, de responsabilidad con respecto al otro, que la sociedad no proporciona naturalmente. La escuela puede, en este sentido, recuperar su función cultural a través del desarrollo de experiencias que no tienen lugar en la cultura externa. Dicho de otra manera, la escuela puede cumplir un papel cultural y social significativo si asume un cierto grado de tensión y conflicto con la cultura. Su papel no es “adecuarse” a la cultura popular, ni tampoco, por supuesto, aislarse ni vaciarse de contenidos por la vía del empobrecimiento de los contenidos que ella transmite.

⁴ UNESCO. **La educación encierra un tesoro**. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. 1996.

⁵ Ver Goery Delacôte **Enseñar y aprender con nuevos métodos. La revolución cultural de la era electrónica**. Barcelona, Gedisa, 1997.