

CULTURAS Y EDUCACION RUPTURAS Y ENCUENTROS EN LA REELABORACION CULTURAL

Omar Hernández Cruz

Resumen

Se discute el papel del sistema educativo formal en los Estados Nacionales pluriétnicos, en tanto práctica sistemática e institucionalizada de oposición con las experiencias multiculturales de pueblos y regiones. No obstante, los pueblos por medio de la ascendencia étnica y a partir de la acción retroactiva sobre el pasado se constituyen en sujetos activos en la reelaboración de las tradiciones nacionales.

Como producto del trabajo de investigación realizado en el marco del proyecto de investigación "Sistema educativo y reelaboración cultural en el Atlántico costarricense", en este artículo se presentan avances en la discusión teórico-metodológica sobre el abordaje de procesos sociales simbólicos, según su expresión en un espacio social: el educativo oficial. Interesa aclarar aquí, a partir de la discusión de las relaciones entre la cultura y la educación, los fundamentos teóricos para el abordaje del haz de múltiples significaciones que forma parte del fenómeno educativo y comprender así su incidencia simbólica sobre las identidades.

Para exponer nuestros argumentos haremos dos delimitaciones. La primera tiene que

Abstract

The article discusses the role of the formal educative system, in the pluriethnic National States, as systematic and institutionalized opposition practice to the multicultural experiences of towns and regions. Nevertheless, the towns by means of the ethnic ascendancy and from the retroactive action about the past, are constituted in active individuals in the reelaboration of national traditions.

ver con nuestra comprensión de las identidades culturales en el contexto de las culturas nacionales; la segunda comprende las reflexiones en torno a la relación entre educación-cultura-identidades culturales.

Nuestro esquema de interpretación, surca los límites propuestos por los colectivos académicos que han dado sustento a los paradigmas tradicionales en las ciencias sociales, para consolidar principalmente un enfoque transparadigmático sobre las relaciones entre cultura y educación. Esas relaciones son el ingrediente básico de nuestra reflexión y por tanto constituyen los ejes de este texto.

No pretendemos aclarar lo educativo, ni lo cultural por sí mismos; al contrario, nos interesa comprenderlos en sus relaciones. En

consecuencia, el enfoque para su estudio, será aquel que desde la ciencia social permita investigar y comprender los espacios sociales de disputa y reelaboración cultural tal y como se expresan en el sistema educativo formal.

I. DELIMITACION: ¿COMO ENTENDER LAS IDENTIDADES CULTURALES EN EL MARCO DE LA CULTURAS NACIONALES?

Uno de los principales rasgos teóricos del pensamiento social latinoamericano contemporáneo lo encontramos en las elaboraciones conceptuales de ascendencia marxista, que se arraigan con fuerza en la academia latinoamericana desde finales de los años sesenta y principios de la década de los años setenta.

Desde esta matriz general, el pensamiento gramsciano, neo-marxista y de la teoría crítica, son los que más intervienen en la ciencia social latinoamericana. A lo anterior deben sumarse las influencias derivadas de los resultados y la reflexión alcanzados por otras corrientes de pensamiento que han valorado extensamente los aspectos simbólicos de la actividad humana. Tal es el caso del pensamiento de signo weberiano, la producción del interaccionismo simbólico y en menor medida, del estructuralismo.

Esta convergencia teórica se logra en diversos terrenos de la ciencia social, en donde el estudio de la "ideología" y de la producción de sentidos, debe comprender las complejas articulaciones entre las determinaciones que operan sobre los sujetos sociales y el modo en que éstos construyen, reproducen y transforman desde sus particularidades socioculturales, el sistema social. Tal es el caso del estudio de la relación entre cultura y procesos educativos.

La tradición marxista ha tendido hacia la asimilación de la cultura en la ideología y a la ubicación de este binomio en el plano de la superestructura. Con una concepción de esta índole, se entiende la cultura prioritariamente como reproducción ideológica de las determinaciones infraestructurales. Sin embargo, los problemas de la determinación no suelen ser abordados en su totalidad, además de que, por lo general, se elude el problema de la

producción cultural y no se comprenden los procesos emergentes de reelaboración cultural hegemónica, contrahegemónica o los procesos interactivos entre las identidades propias y las ajenas que se entrecruzan en la práctica cotidiana cultural.

Las nuevas corrientes críticas –hermenéuticas, neomarxistas, etc.– buscan superar los sesgos provocados por el énfasis marxista clásico, que ve a los individuos como confinados, en su acción simbólica, a reproducir lo determinado por fuerzas externas. De ahí que se plantee la pregunta: si la actuación de los individuos es solo el resultado de fuerzas externas ¿Cómo los podemos entender en su capacidad de producir y hasta de transformar las relaciones sociales? ¿Cuál es la capacidad social de actuar ante la cultura? ¿Existen procesos de creación y de reelaboración cultural? y, de existir, ¿De qué naturaleza son?

Una fuente de inspiración para superar los sesgos de la visión ortodoxa proviene del marxismo gramsciano, especialmente aquel pensamiento sobre las relaciones entre la cultura, lo popular y lo nacional.

Néstor García Canclini indica que sería injusto desdeñar el estímulo que Gramsci dio con sus análisis de la escuela, la prensa, la literatura masiva y el folclor, a quienes intentan transformar los estudios académicos sobre la cultura, ubicándolos en la comprensión de las relaciones de poder. La visión gramsciana, como precursora de la idea de que lo popular no es una paquete cerrado de tradiciones y costumbres, sino que se define –de distintas maneras cada vez– por la posición de los grupos subalternos en cada bloque histórico, ayudó a dinamizar las investigaciones nostálgicas y embalsamadoras de los folcloristas (García, 1991:99).

Consciente de los distintos papeles que los académicos contemporáneos le han asignado a Gramsci en la rehabilitación del marxismo y de la constante distorsión que se hace de la segmentada producción de este autor, y desde una perspectiva crítica, García Canclini (*Ibidem*), opina que la oposición entre lo hegemónico y lo subalterno o popular no tiene referentes en las sociedades contemporáneas. En éstas, la supuesta polaridad propuesta por Gramsci, debe ser corregida por las evidencias de procesos sociales multicompuestos,

multipolares, o como él prefiere denominarlos, "híbridos".

Otro rasgo de la teoría gramsciana que merece ser reconsiderado, se refiere al carácter centralizado de la dominación hegemónica; al contrario de éste, nos encontramos en un mundo globalizado en donde las prácticas económicas y culturales se hallan desterritorializadas.

La posible oposición entre lo nacional y lo hegemónico se ve ahora filtrada por procesos que descomponen lo nacional hegemónico y que lo desfiguran en un hegemónico diverso local y transnacional a la vez.

En Latinoamérica se creía –fiel testigo de ello son las políticas culturales y educativas ejercidas por los Estados– que las diversas regiones, etnias, lenguas e historias existentes en cada país podían cohesionarse bajo un imagen imprecisa y ficticia que se llamó Nación, la cual tenía una coherente representación política en el Estado y una manifestación simbólica funcional denominada cultura nacional (*Ibid.*:100).

Pero en la realidad la cohesión nacional, muy por el contrario de las ideas enunciadas en el párrafo anterior, experimenta una doble disolución. Por un lado surgen los procesos de afirmación de la identidades por medio de micronacionalismos, regionalismos y etnicidades. Y por otro, las migraciones masivas, la economía global y el consumo masificado, así como la transnacionalización de las industrias culturales desfiguran las "fronteras culturales", las identidades entre los países, las regiones y los pueblos. Es el juego multipolar entre la dilución, la afirmación, la reelaboración y la construcción de identidades.

Los micronacionalismos y los consecuentes movimientos de afirmación étnica y regional, controvierten la idea de una nación homogénea (Devalle S., 1989). La transnacionalización de la cultura y la transnacionalización de los productos simbólicos, evidente en los flujos migratorios y en los medios de comunicación masiva, hacen que las matrices culturales de los mensajes tengan origen en otros sectores sociales, sean extralocales, extrarregionales y extranacionales.

Así, siguiendo la propuesta de García Canclini, la relación entre lo nacional y lo extranjero que los esquemas teóricos previos,

–positivistas o marxistas– veían como producto de una radical oposición entre polos excluyentes –lo hegemónico y lo popular–, ahora debe verse como el producto sincrético e híbrido, originado por las oposiciones o confluencias entre las producciones simbólicas locales y populares, los focos de poder nacional y las corrientes de símbolos emitidos y reproducidos por las redes internacionales.

De esta manera, según Néstor García Canclini, las imágenes que constituyen lo nacional han sufrido una suerte de transfiguración:

Lo que todavía llamamos cultura nacional no es tanto un conjunto de manifestaciones locales agrupadas mediante reconocimientos recíprocos como una construcción flexible de bienes heterogéneos manejada en gran parte por industrias electrónicas. La identidad nacional es cada vez menos lo que se hace en los mercados campesinos, en las fiestas locales, en las artes y las artesanías propias, pues todo eso –más lo que llega de fuera– se va reconstituyendo, redefiniendo y mezclando en circuitos abiertos locales, regionales, nacionales o transnacionales de producción, circulación y consumo (1991:100).

Esta refuncionalización de las tradiciones populares, hegemónicas, y transnacionales es el resultado del alto crecimiento de la población urbana, y de los múltiples impactos de las ciudades y de los aparatos institucionales y de los servicios, así como de los medios de comunicación masivos que inciden sobre las conciencias colectivas. Todo esto agregado al hecho de que la mayor parte de la vida cotidiana de los sectores populares se abastece de mensajes y bienes producidos industrialmente, para los cuales no existen referentes locales, regionales o nacionales, pero no por ello dejan de ser incorporados y apropiados al continente de los sentidos y de las identidades locales. En consecuencia,

los países latinoamericanos son actualmente resultado de la sedimentación, yuxtaposición y entrecruzamiento de tradiciones indígenas, del hispanismo colo-

nial católico, de las culturas euroasiáticas y africanas y de las acciones económicas, políticas, educativas y comunicacionales modernas. Pese a los intentos de dar a la cultura de élite un perfil moderno, excluyente de lo tradicional, que intenta recluir lo indígena y lo colonial en los sectores populares, un mestizaje interclasista e intercultural ha generado formaciones híbridas en todos los estratos sociales. (García Canclini, 1990:71).

De esta manera, la cultura híbrida, no es sólo el producto de la manipulación de los dominadores. Es también el producto de las derivas culturales del mestizaje, de las multitudes que cruzan las fronteras en amplios y sostenidos movimientos masivos de población, de la resistencia popular, de los espacios informales para la reproducción material y simbólica de las culturas y de los medios de comunicación subalternos, pero a la vez alternativos.

La divulgación intensiva de diversos haberes y saberes culturales, no sólo se da en las "periferias". Por el contrario, los espacios "hegemónicos" también dan cuenta de esta hibridación cultural y también son alcanzados y permeados por sentidos culturales populares que emergen desde la cotidianidad de los pueblos; son apropiados por estos actores, después de ser seleccionados del panorama simbólico disponible. Este es uno de los terrenos propicios para la reelaboración cultural.

Esto lleva a García Canclini (1990:103), a postular la cultura nacional como constituida por lo nacional multi y transcultural, cuyas expresiones simbólicas no pueden reducirse a la simple polaridad de lo hegemónico en oposición a lo popular.

Debemos reconocer, no obstante, que las rupturas y contradicciones entre la hegemonía y la subalternidad sigue vigente, y que los procesos culturales generados por las últimas tecnologías y los cambios económicos-políticos generados por los modelos de signo neoliberal llevan, en varios frentes, a una concentración y monopolización mayor del poder. Esto a pesar de que ciertas corrientes de pensamiento, algunas políticas culturales y el arte actuales propician un cierto descentramiento del poder, la tendencia predominante

en la economía y en la política es centralizar y excluir (García Canclini, 1991:103).

En otro buen ejemplo de síntesis teórica, la ciencia social latinoamericana ha sabido apropiarse de las tradiciones weberianas que, reinterpretadas desde una orientación marxista, han dado provechosos resultados. Un ejemplo de estas influencias eclécticas, lo encontramos en el aporte de Pierre Bordieu, que junto con otros pensadores europeos como Broccoli o Foucault (Broccoli, A. 1977; Foucault, 1989; Ball, S.J. (Comp.)1993), han tratado de esclarecer la relación entre la cultura, la reproducción social y la lucha por la hegemonía y la educación.

Las ideas de Bordieu las encontramos marcando el pensamiento de García Canclini cuando indica que los sistemas, para subsistir, deben reproducir y reformular sus condiciones de producción. Aquí es particularmente importante el papel que le atribuyen ambos autores al sistema educativo. Para ellos, toda formación económico-social reproduce la fuerza de trabajo mediante el salario, la capacitación de dicho recurso mediante los sistemas educativos, y, por último, reproduce el orden social mediante la adaptación simbólica del trabajador a través de una política cultural-ideológica que abarca su vida entera, en el trabajo, la familia, las diversiones, de modo que todas sus conductas y relaciones tengan un sentido compatible con la organización social dominante (García C., 1982:38; Bordieu, 1977).

A lo consignado en el párrafo anterior, hay que agregar, según García Canclini, que los pueblos deben readaptarse a los cambios de la ideología dominante y del sistema social. Esto significa que los pueblos también pueden renovar –no sólo reproducir–, la ideología dominante en función de las modificaciones del sistema productivo y de los conflictos sociales y simbólicos más importantes.

Para García Canclini, al igual que para Bordieu, una política hegemónica integral requiere de:

- *la propiedad de los medios de producción y la capacidad de apropiarse de la plusvalía;*
- *el control de los mecanismos necesarios para reproducción material y simbólica*

de la fuerza de trabajo y de las relaciones de reproducción (salario, escuela, medios de comunicación y otras instituciones capaces de calificar a los trabajadores y suscitar su consenso;

- el control de los mecanismos coercitivos (ejército, policía y demás aparatos represivos) con los cuales asegurar la propiedad de los medios de producción y la continuidad en la apropiación de la plusvalía cuando el consenso se debilita o se pierde mediante la reproducción de la adaptación, la clase dominante busca construir y renovar el consenso de la masas a la política que favorece sus privilegios económicos (García, op.cit.:39).

En la cita anterior está implícito el carácter hegemónico que autores como Althusser (1985:299-308), le han atribuido a los "aparatos ideológicos del Estado". Sólo que, en la perspectiva de este escrito, también interesa comprender los procesos culturales simbólicos emergentes, puesto que éstos también configuran la mentalidad colectiva.

Para Bordieu (*Op. cit.* 1983:7) como para García, la hegemonía —hasta cuando se da vehiculizada por medio de la represión—, no se puede sostener si además del poder económico y el represivo no existe el poder cultural. Pues este último poder, hace que se impongan normas culturales-ideológicas que adaptan a los miembros de la sociedad a una estructura económica y política arbitraria. Además este poder cultural legitima la estructura dominante, la hace percibir como la forma válida y natural de organización social y encubre así la arbitrariedad que la caracteriza. Estas condiciones posibilitan que el poder cultural oculte la violencia que implica toda adaptación del individuo a una estructura en cuya construcción no intervino. Así, la imposición de la estructura se hace sentir como socialización o adecuación necesaria para vivir en sociedad.

En síntesis, el poder cultural al mismo tiempo que reproduce la arbitrariedad socio-cultural, inculca como válida, natural y necesaria, dicha arbitrariedad.

Como vehículo para la transmisión del capital cultural, Bordieu plantea la existencia de aparatos que engendran hábitos y prácticas culturales. Estos son instituciones que adminis-

tran, transmiten y renuevan el capital cultural, tales como la familia, la escuela, los medios de comunicación colectiva y todas aquellas formas sociales o instituciones por las cuales circula el sentido.

Así, todas las acciones endoculturadoras que se ejercen en una formación social, contribuyen al sostenimiento del capital cultural que falsamente se considera propiedad común de todos los sectores sociales. En realidad este capital cultural le pertenece a aquellos que tienen los medios para apropiárselo.

Al resto de la sociedad le toca interiorizar los códigos culturales válidos en la conformación de la subjetividad. Así se configuran conductas, actitudes, hábitos, valores, es decir, esquemas de percepción, comprensión y acción; conductas todas en donde los significados culturales pueden experimentar la reelaboración y la constitución de nuevos sentidos.

De igual manera que los hábitos son estructurados por las condiciones sociales, también son estructurantes. Es decir generan prácticas, esquemas de percepción y apreciación.

El doble carácter de estructurado y estructurante de la práctica social es lo que Bordieu denomina como "estilo de vida". García Canclini, haciendo uso de este concepto llega a establecer que

el hábito es lo que hace que el conjunto de las prácticas de una persona o un grupo sea a la vez sistemático y sistemáticamente distinto de las prácticas constitutivas de otro estilo de vida. En otros términos, los aparatos culturales en que participa cada clase —por ejemplo escuelas— engendran hábitos estéticos, estructuras del gusto diferentes que inclinarán a unos al arte culto y a otros a las artesanías.

Finalmente, de los hábitos surgen prácticas, en la medida en que los sujetos que los internalizaron se hallan situados dentro de la estructura de clases en posiciones propicias para que dichos hábitos se actualicen (...) Condiciones socioeconómicas equiparables dan acceso a niveles educacionales e instituciones culturales parecidos, y en ellos se adquieren estilos de pensamiento y sensibilidad que a su vez engendran prácticas culturales distintivas (Ibid:43).

Para la comprensión de las identidades en el contexto educativo, la operación cultural expuesta por los autores nos permite comprender el ascenso de hábitos que, estructurados en la cotidianeidad, se vuelven prácticas, y reiterados en la experiencia se vuelven tradición. Este es un proceso dinámico que se ve acompañado por la acción cultural emergente que permite, interactivamente, elaborar nuevos significados y provocar la creación o reconstitución de identidades. Estos procesos, podemos indagarlos tal y como suceden desde la familia hacia la escuela, así como desde la escuela hacia la familia y, desde ahí, a la comunidad.

Por su parte, en las perspectivas del neomarxismo (Giddens, 1971:243-45) se viene planteando un concepto de identidad cultural activa, en donde el elemento mediador entre determinaciones objetivas y la acción subjetiva, entre ser social y conciencia social, es la experiencia humana.

A través de ésta según Thompson:

...que incluye la respuesta mental y emocional, ya sea de un individuo o de un grupo social, a una pluralidad de acontecimientos relacionados entre sí o a muchas repeticiones del mismo acontecimiento —los hombre y las mujeres retornan como sujetos (Thompson, 1981).

Así, los sujetos se comprenden como agentes capaces de conocimiento, reflexión y deliberación que se enfrentan a un determinado medio material y humano dotados de recursos culturales heredados de su historia pasada y, sobre la base de éstos construyen un universo de sentido, definen sus intenciones y preferencias y actúan, produciendo así la realidad social.

Vemos que para esta posición, igual que para las anteriores, el aprehender los significados, lleva consigo una notoria revalorización de la esfera de la cultura, entendida como elaboración subjetiva de la propia experiencia según ciertos patrones sociales.

De esta manera la complejidad interna de la cultura, no puede ser reducida a ideas, sino que incluye igualmente sentimientos y valores que coadyuvan a la elaboración humana de la experiencia vivida: la conciencia so-

cial no es sólo intelectual, sino también conciencia afectiva y moral, y dentro de esta moralidad interviene la acción simbólica ejercida desde los referentes históricos del individuo, bajo la forma de tradición y los contingentes surgidos de la experiencia (Caínzos, 1989:12-13). En este segundo plano de acción simbólica podemos situar la incidencia de las acciones escolares sobre la cultura.

Por su parte, la cultura, siguiendo las conceptualizaciones de Néstor García, podemos decir que es:

la producción de fenómenos que contribuyen, mediante la representación o reelaboración simbólica de la estructuras materiales, a comprender, reproducir o transformar el sistema social, es decir todas las prácticas e instituciones dedicadas a la administración, renovación y reestructuración del sentido (Op. cit. p.32).

Por tanto, la cultura no es sólo representación; es producción, reproducción y transformación del sentido del todo social.

Así se configura un concepto de cultura que trasciende lo ideal y lo material. Al entender la cultura de esta manera, vemos que no puede ser estudiada aisladamente, pues no sólo está determinada por lo social, como algo distinto de la cultura, sino que está inserta en todo hecho social.

Con esta perspectiva cualquier experiencia es tanto simbólica como económica, es a la vez actuación y representación; en suma es tanto simbólica como experiencia vivida. Bajo estas condiciones cualquier proceso de producción material lleva implícito desde su origen, ingredientes ideales activos, necesarios para su desarrollo en tanto le dan sentidos, interpretaciones, valores, es decir, la dan determinados perfiles culturales.

Igualmente la cultura como producción supone tomar en cuenta los proceso productivos, materiales, necesarios para inventar algo, conocerlo o representarlo. Y además, como condición indispensable —desde la perspectiva de García Canclini—, para entender la cultura como producción, debe verse en todos sus pasos, a saber: producción, circulación y recepción. Así, el análisis de la cultura

no puede centrarse en los objetos o bienes culturales; debe ocuparse del proceso de producción y circulación social de los objetos y de los significados que diferentes receptores les atribuyen (Op. cit. p. 37).

Para comprender la cultura, así definida, requerimos una redefinición de las estrategias metodológicas. Y, esto significa, cuestionar el carácter restrictivo del abordaje etnográfico para reformularlo en perspectiva siempre profunda, pero ahora generalizante, propia de un tratamiento transdisciplinario, acorde con la exigencia de la transnacionalización y transimbolización de la cultura. Con ello pretendemos superar la limitación de los modelos etnográficos tradicionales, que impiden tener una visión de conjunto sobre el significado de la vida en las culturas contemporáneas, por restringir el análisis a una supuesta entidad aislada, la cultura en sí misma, perdiendo de vista las relaciones contextuales simbólicas y prácticas que inciden sistemáticamente sobre ella y por ende sobre la reelaboración de las identidades culturales.

Al establecer nuestro eje de reflexión en la identificación de las identidades culturales en el ámbito educativo y su expresión en redes de relaciones y de significado, estamos aproximándonos a unos símbolos cuyos referentes de significado se encuentran ahí condensados. Para su identificación, para descifrarlos, para llegar a sus apariencias y profundizar en su esencia, debemos desentrañarlos por medio de su estudio en la cotidianidad del sistema de enseñanza y en su expresión en el ritual escolar.

II. DELIMITACION: ¿COMO ENTENDER EL FENOMENO EDUCATIVO EN EL MARCO DE LAS CULTURAS?

La práctica educativa reviste en la sociedad actual el carácter de institución que traduce el interés esencial por racionalizar el aprendizaje. Con esta condición, los procesos de transmisión y hasta los pasos para la producción del conocimiento se comunican con un acervo tecno-académico que allende la ciencia, configura una lógica propia: la lógica de los medios. De esta manera encontramos que

las instituciones y el aparato de estructuras administrativas y técnicas que configuran un sistema educativo, no pasan de ser "sistemas vitales" que luchan por su propia preservación, en el marco de la acción política del Estado.

Desde la perspectiva de Michael Apple (1987), la educación constituye un proceso enmarcado en la dinámica del poder. El ejercicio educativo se ve como una relación entre los actores sociales y un sistema de dominación simbólica —educación—, correspondiente a la acción hegemónica del Estado. Ante la acción educativa, como expresión de poder político, la respuesta de los estamentos populares es la de la asimilación de los patrones prevalecientes en la sociedad, y por ende la reproducción social, o en su defecto la resistencia simbólica o práctica ante el ejercicio del poder, instrumentalizado, entre otros medios, por la vía educativa.

Para Apple (*Op.cit.:37*), el papel ideológico de la educación, no es únicamente un terreno para la imposición, pues el autor rescata los múltiples papeles que pueden asumir los actores sociales ante la educación y la escuela como instancia educativa de base. Para este autor, el poder es muy complejo ya que muestra reproducción, contradicción, resistencia y contestación. Por ejemplo, los *currículums* ocultos que promueven una cierta división social y por ende la asignación de los actores sociales subalternos al trabajo manual y los hegemónicos al trabajo intelectual, no puede ser entendido como algo tan mecánico. Más bien, debe verse la escuela como inserta dentro complejos procesos en donde puede asumir papeles contradictorios. Tales papeles pueden darse en tanto la escuela puede asimismo tener una gestión autónoma, de tal manera que la estructura económica no puede asegurar una correspondencia simple entre ella y estas instituciones.

Para M. Apple las instituciones superestructurales, tales como las escuelas,

desempeñan funciones esenciales en la recreación de las condiciones precisas para el mantenimiento de la hegemonía ideológica. Sin embargo, estas condiciones no se imponen. Son y precisan ser reconstruidas continuamente tanto en el terreno de las instituciones como en la escuela (Ibid.:33).

Para el autor, la educación es tanto terreno de imposición ideológica, como también espacio para la elaboración y producción ideológica de resistencia. Es decir es también un ámbito para la producción cultural.

No obstante que entendamos la existencia de procesos contrahegemónicos en la gestión educativa oficial, las pautas normativas sobre las que se erige el edificio institucional educativo tienen su asidero concreto en una validez interna, que no acepta ningún principio de otros niveles de generalización. La comunicación educativa traduce estos principios inherentes con una gramática propia, con una racionalidad que sigue sus propias leyes, que construye sus propios códigos, que edifica sus propios valores, que define sus propios preceptos de organización y de gestión administrativa.

Por ser una racionalidad diferente, la educativa formal e institucionalizada, la sociedad no encuentra en ella principios viables de oposición, excepto cuando el individuo producto de esta racionalidad tecno-académica debe marcar su propia huella en la sociedad y la cultura, y debe hacerlo desde un saber estructurado por otra lógica, bajo condiciones muy disímiles de las de su razón de ser. Ocurre aquí la adecuación, la creación, la reabsorción de un acervo por una realidad práctica, por una experiencia que inicia un juego profundo por imponerse.

Pero no todo juego profundo provoca transformaciones profundas. Es decir, nos hallamos ante una doble oposición: una instancia de creación, más a la par y con peso variable, una instancia de adecuación, probablemente acompañada de la simple aplicación de los haberes y saberes tecno-académicos.

La sociedad no se opone conflictivamente a esta lógica tecno-académica, las identidades traducidas en movimientos étnicos o de resistencia no se oponen a estos recursos y bienes culturales; más bien tratan en sus consignas de reivindicar un espacio de aprestamiento en estas letras y en esta gramática desconocida. La perspectiva es el uso instrumental de estos acervos, saberes y prácticas.

En el mejor de los casos, los sectores populares han sabido apropiarse selectivamente de los haberes y saberes tecno-académicos, en función de su proyecto de desarrollo. En estos

casos los pueblos presentan ante el Estado la demanda de los servicios escolares, bajo la forma de servicios multilingües y pluriculturales. Sin embargo, para asumir integralmente este tipo de servicio educativo, los educadores no cuentan con la preparación, las condiciones, recursos, ni las metodologías adecuadas. En estos casos, la demanda social étnica aspira a algo que el sistema de formación y sus principios no facilitan. Los maestros están preparados para la integración y el "desarrollo" —léase incorporación a los cánones del conocimiento occidental—; pero no para enfrentar del desarrollo culturalmente sostenible (Ansión, s.f.).

En términos generales, las demandas comunales por el servicio educativo se dirigen hacia la aspiración por la escuela, pero no por un tipo particular de escuela, es decir, se requiere el servicio educativo, pero no unas cualidades particulares para éste. Se lucha por la escuela y por las condiciones básicas de su operación, pero no por el sentido ni el estilo de la formación que provoca.

Así entendido, el fenómeno educativo parece ser esencialmente un vínculo formal para la reproducción; no obstante, se debe comprender su papel en la generación de las resistencias culturales y prácticas ante la hegemonía tecno-académica.

Las organizaciones populares y los agentes políticos, ven en el terreno educativo un espacio para la lucha por el poder. Pero esta lucha no consiste siempre en cambiarle el fundamento y el sentido a la acción educativa; por el contrario, la meta política resulta ser el usar este estandarte con los mismos iconos para que sirva a otras huestes. El baluarte es la integración, la incorporación, la asimilación y, en el mejor de los casos, la readecuación a los cánones de una ideología del cambio, propia de una aspiración por el mejoramiento en las condiciones de vida. Todo esto, a pesar de que la calidad de vida y los necesarios fundamentos simbólicos de ésta, se pongan en cuestión. Aquí no hay una sociedad civil que se opona por su concepción a una sociedad política. Lo que encontramos es una acción políticamente concertada que cruza lo civil para traducirse luego en consentimiento político de lo aceptado civilmente.

Desde la posición de los actores inmediatos, vale decir, educadores y la compleja

maraña de estamentos técnicos y administrativos, su acción es un oficio. En este oficio, son por excelencia, mentores o gestores de la acción educativa, en su condición de maestros, autoridades educativas, planificadores, etc. Sin embargo, por lo general son también usuarios del servicio. De esta suerte, maestros y maestras conjugan un doble papel, el de usuarios por su condición de padres y madres de familia y de actores de la acción educativa, por su función educativa dentro del sistema formal de enseñanza. Como sector social, los educadores son los que más claramente expresan este doble juego simbólico de lo educativo: son sociedad política y son a la vez sociedad civil.

De esta manera, consideramos la institución educativa como una pauta normativa de un sistema cuya lógica y significados corresponden a las complejas interacciones entre lo civil y lo político, que se oponen a lo civil, pero que se construyen sobre ello, edificando un estatuto propio que ni la ciencia ni la administración modernas han podido penetrar comprensivamente.

Para comprender adecuadamente la complejidad de estos procesos educativos conviene comprender la particular naturaleza de las escuelas como organizaciones.

Coincidente con este propósito, Stephen Ball (1989:25), propone la comprensión de la micropolítica de la vida escolar, lo que llama el lado oscuro de la vida organizativa.

Para la comprensión de la escuela como organización, se debe partir de los conceptos de poder, diversidad de metas, disputa ideológica, conflicto, actividad política y control.

Efectivamente el poder construido desde la ideología tecno-académica, debe ser visto en una panorámica más amplia, recurriendo para ello a otras categorías analíticas que nos permitan comprender mejor la organización escolar en tanto espacio para la reproducción, contestación, reelaboración o resistencia cultural. Es decir, como espacio de disputa por el poder cultural. Aquí, interesa la comprensión de las estrategias con las cuales los individuos y grupos que se hallan en contextos educativos, tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses culturales o tecno-académicos.

De esta manera la enseñanza es una profesión que ofrece principalmente habilidades

organizativas y rituales; éstas son importantes para que los miembros de la sociedad sepan en qué medida los profesores han logrado promover sus intereses haciendo de la escuela parte importante de sus carreras, de su práctica tecno-académica. De tal manera que las escuelas contienen en su seno miembros que aspiran a una amplia diversidad de metas, propias de la socialización dentro de una subcultura de asignaturas, así como dentro de sus preferencias políticas, o personales (Ball, *Ibid.*: 26).

Toda esta acción se enmarca en la ideología escolar, la cual constituye

un conjunto coherente de creencias sobre las características de la enseñanza que se consideran esenciales. Una ideología de la enseñanza incluye aspectos cognitivos y valorativos, ideas generales y supuestos sobre la naturaleza del conocimiento y la naturaleza humana; esta última implica creencias sobre la motivación, el aprendizaje y la educabilidad. Incluirá una caracterización de la sociedad y del papel y las funciones de la educación en el contexto social más amplio. También habrá supuestos sobre el carácter de las tareas que deben realizar los profesores, las habilidades y técnicas requeridas y las ideas sobre cómo es posible adquirirlas y desarrollarlas. Finalmente, la ideología contendrá criterios para evaluar el rendimiento adecuado tanto del material sobre el que los profesores trabajan, esto es, los alumnos, como para autoevaluación y evaluación de las personas dedicadas a educar (Ibid.:31).

Este pensamiento sobre el sentido y orientación de la gestión educativa, tal y como es interpretado por los actores sociales intervinientes en los procesos educativos, es producto de un conjunto complejo de factores relacionados entre sí, los más importantes de los cuales pueden ser, a criterio de Ball (*Ibidem*) los siguientes: la imagen de la enseñanza que se formaron los profesores cuando ellos mismos eran alumnos; segundo, las orientaciones cognitivas y las adhesiones ideológicas que incorporaron a su formación en el curso de la enseñanza profesional que recibieron; y tercero, el conjunto de experiencias que tuvieron

los profesores cuando se enfrentaron con las exigencias prácticas de su labor. Además, la ideología de la enseñanza se inserta en una red vasta de concepciones del mundo social y el mundo político cuya determinación, en cada actor individual, deriva de las experiencias de socialización sufridas. Esta es la naturaleza de procesos que configuran la ideología tecno-académica.

Para comprender cómo se entrelazan las vidas personales con las estructuras organizativas y sociales, en la medida en que permiten acceder a la cotidianidad de la práctica política y la lucha ideológica en los espacios sociales y simbólicos de la escuela debemos estudiar la micropolítica (*Ibid.*: 271).

De manera complementaria, el análisis de los procesos micropolíticos permite tanto entender cómo se actúa en la organización para mantener el *statu quo* e impedir el cambio, como para comprender las disfunciones y las posibilidades de transformación del contexto educativo. La comprensión de la gestión interna escolar devela las escuelas como terrenos de lucha ideológica, así como de competencia y pugna por ventajas materiales e intereses creados.

Al final de esta sección, vale decir, como lo afirma Apple (*Op.cit.*: 80-146), que en tanto la cultura se vive y se produce, y de esto no se escapa la experiencia simbólica en la escuela, las relaciones que se dan en la escuela entre la ideología tecno-académica, las acciones contra culturales y la resistencia cultural, encuentra en la cultura vivida, así como en la experiencia cotidiana, no sólo asimilación y reproducción, sino también y por las mismas razones un frente para la resistencia, para la ruptura, para la reelaboración.

REFLEXION FINAL

La identificación de los procesos simbólicos que intervienen en las posibilidades de preservación y reelaboración cultural y su concreción en el ámbito educativo, nos llevó a una densa discusión sobre la reproducción cultural y el carácter simbólico del fenómeno educativo. En los ejes de esta discusión, se trató de superar las visiones polarizantes y estrechas que oponen rígidamente concepciones

diferentes, sin encontrar y dirimir los puntos de confluencia e interacción teórica y explicativa, de diversas posiciones sobre un mismo problema de investigación. Nuestra táctica consistió en hacer acopio de lo útil de múltiples posiciones, de tal manera que la síntesis entre estos enfoques nos permita una comprensión más exhaustiva y profunda del fenómeno que queremos investigar.

En la actualidad se evidencia de forma cada vez más palpable, las deficiencias en la operación del sistema educativo oficial, en tanto instancia que promueve una visión de mundo, centrada en la reproducción de una imagen de nación unilateral y tendencialmente excluyente de la diversidad de tradiciones y prácticas culturales experimentadas a todo lo largo y ancho de regiones, pueblos y localidades.

Esta situación se contrapone a procesos locales, regionales y étnicos, que tienden a explicitar una conciencia de sus culturas con arraigo en la tradición y en la retroactividad de la cultura, lo que crea condiciones para la resistencia en estos planos. Esta capacidad de los sujetos sociales de comportarse en forma retroactiva con respecto al pasado, les permite precisamente la creación colectiva de sus propias tradiciones, con lo que se potencia su capacidad para reestructurar su presente.

Al interpretar la acción simbólica educativa, debemos comprender el papel de la lógica tecno-académica y de las ideologías escolares como discursos que traducen un paradigma de nación que se opone a las experiencias de localidades, pueblos, o regiones. También hay que interpretar el carácter estructurante de las experiencias públicas escolares sobre terrenos privados como la familia y el individuo y las visiones que ahí se construyen sobre el arraigo, lo tradicional, la vivencia cotidiana y la identidad. Es igualmente importante interpretar los ejes del discurso colectivo sobre las identidades a nivel local y regional con el fin de establecer el mosaico y las tonalidades de la diversidad cultural en estos ámbitos.

Con la comprensión de estos niveles, podemos establecer la articulación entre el discurso oficial escolar y las experiencias cotidianas propias de los actores sociales involucrados. Queda por establecer los procesos por medio de los cuales se logra un alejamiento

del maestro de sus concepciones tecno-académicas para lograr un enlace con aquellos rasgos culturales donde se cimiente una acción educativa que recupere los esquemas de resistencia que pública y colectivamente han creado los actores sociales.

De esta forma, la acción educativa, dependiendo de los contextos y las condiciones escolares estudiadas, puede asumir una enorme potencialidad hacia la reelaboración cultural al permitir una mirada retroactiva al pasado, recuperar la tradición y desde ahí participar en la reelaboración de las identidades a partir de la experiencia cotidiana. De desdeñar este reto, la escuela ratifica su función convencional de ser una instancia más de imposición simbólica sobre la identidades culturales particulares.

BIBLIOGRAFIA

- Althusser, Louis. "El aparato ideológico del Estado escolar como aparato dominante". En: Alain Gras(Comp.) *Textos fundamentales sociología de la educación*. Madrid, Ed. Narcea, S.A., 1985.
- Apple, Michael. *Educación y poder*. Barcelona, Ed. Paidós, 1987.
- Ansion, Juan. *La escuela en la comunidad campesina*. Perú, Editado por Ministerio de Agricultura, Ministerio de Educación, Cooperación Técnica del Gobierno de Suiza y FAO, s.f.
- Balan, Jorge y otros. *Las historias de vida en las ciencias sociales*. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión, 1974.
- Ball, Stephen. *La micropolítica de la escuela*. Barcelona, PAIDOS, 1989.
- (Comp.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid, Ediciones Morata, S.L. y Fundación Paideia, 1993.
- Bogdan y Tylor. *Introducción a los métodos cualitativos*. Buenos Aries, 1986.
- Bordieu, Pierre. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Ed. Laia, 1977.
- . *Campo del poder y campo intelectual*. Argentina, Ediciones Tucuman, 1983.
- . *Le sens pratique*. París, Ed. Minituit, 1980.
- Bordieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. "La autoridad pedagógica" En: Alain Gras (Comp.) *Textos fundamentales sociología de la educación*. Madrid, Ed. Narcea, S.A., 1985.
- Bonfil Batalla, Guillermo. "La nueva presencia política de los indios: un reto a la creatividad latinoamericana". En: *Cultura y creación intelectual en América Latina*. México, Ed. Siglo XXI-UNAM, 1989.
- Broccoli, Angelo. *Ideología y educación*. México, Ed. Nueva Imagen, 1977.
- Cainzos, Miguel A. "Clase, acción y estructura: de E. P. Thompson al posmarxismo". En: *Zona Abierta 50*. Madrid, Enero-marzo de 1989.
- Calvo, Beatriz. "Etnografía de la educación". En: *Revista Nueva Antropología*. Vol. XII, nº 42, p.9.
- Car y Kemmis. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Ediciones Martínez Roca, S.A., 1988.
- Devalle, Susana(ed). *La diversidad prohibida*. México, Ed. Colegio de México, 1989.
- Espeleta, Justa. "El trabajo docente y sus condiciones invisibles". En: *Revista Nueva Antropología*. Vol. XII, nº 42, p. 27.
- Fischel, Astrid. *Consenso y represión*. San José, Editorial Costa Rica, 1990.
- Foucault, Michel. *Las palabras y las cosas*. México, Ed. Siglo XXI, 1989.

- García Canclini, Néstor. "Cultura y nación. Para qué no nos sirve ya Gramsci" En: *Rev. Nueva Sociedad*. n° 115, p.99, 1991.
- . *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, Editorial Grijalbo, 1990.
- . *Las culturas populares en el capitalismo*. La Habana, Ed. Casa de las Américas, 1982.
- . *Políticas culturales en América Latina*. México, Ed. Grijalbo, 1987.
- Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*. México, GEDISA, 1987.
- . "Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social". En: *El surgimiento de la antropología posmoderna*. México, GEDISA, 1991.
- Giddens, Anthony. *Capitalism and Modern Social Theory*. Cambridge, Press Syndicate of the University of Cambridge, 1971.
- Giroux, Henry A. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico". En: *Cuadernos Políticos*, México, n° 44, julio-diciembre 1985.
- Gramsci, Antonio. *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México, Juan Pablo Editor, 1975.
- Grundy, Shirley. *Curriculum: Product or Praxis?* Londres, The Falmer Press, 1987.
- Guba E. *Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation*. Los Angeles, CSE, 1978.
- Ildis-Bolivia. *Etnias, educación y cultura*. Bolivia, Editorial Nueva Sociedad, 1991.
- Latapi, Pablo. *Política educativa y valores nacionales*. México, Ed. Nueva Imagen, 1988.
- Lukacs, Georg. *El materialismo ortodoxo y el materialismo histórico*. México, Grijalbo, 1978.
- Llobera, José. *La antropología como ciencia*. Barcelona, Anagrama, 1975.
- Macciocchi, Ma. Antonietta. *Gramsci y la revolución de Occidente*. México, Editorial S. XXI, 1980.
- Mercado, Ruth. "La escuela en la memoria histórica local. Una construcción colectiva". En: *Revista Nueva Antropología*. Vol. XII, n° 42, p. 73.
- Ministerio de Educación Pública. *Situación actual de la educación y políticas educativas de corto plazo*. San José, Depto. de Publicaciones MEP., mayo, 1986.
- . *Plan General de Educación*. San José, Depto de Publicaciones, 1990.
- Olbuenaga Ruiz, José I. y María Antonia Ispizua. *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto, 1989.
- OEA *Alternativas de Educación para Grupos Culturalmente diferenciados*. México, CREFAL, 1989.
- Palmer, Steven. "Un paso adelante, dos atrás: una crítica de consenso y represión" de Astrid Fischel. En: *Revista de Historia*. n° 18. Julio-diciembre 1988.
- Panoff, Michel y Françoise Panoff. "¿Para qué sirve la etnografía?" En: José R. Llobera. *La Antropología como ciencia*. Barcelona, Editorial Anagrama, 1975.
- Safa, Patricia. *¿Por qué enviamos a nuestros hijos a la escuela? Socialización infantil e identidad popular*. México, Ed. Grijalbo, 1992.
- . "El concepto de habitus de Bourdieu en el análisis del consumo cultural: un estudio de vida cotidiana en

- Tijuana". En: Krotz, Esteban. *La cultura adjetivada*. Universidad Autónoma Metropolitana, 1993.
- Salomon, Magdalena. "Gramsci: Apuntes para una propuesta educativa". En: *Perfiles Educativos*, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), UNAM, n^o 15, enero-febrero-marzo, 1982.
- Spradley, James. *Participant observation*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1980.
- Thompson, Eric. *Miseria de la teoría*. Barcelona, Ed. Crítica, 1981.
- Valdez, Ma. Teresa. *Venid a mí, benditas de mi Padre*. Santiago, FLACSO, 1988:122.
- Vander Gucht, Daniel "La ritualité dans le cadre de la socialization primaire. Eléments pour une socio-anthropologie de la prime enfance". En: *Cahier internationaux de Sociologie*, Vol. XCII, p. 31, 1992.
- Woods, Peter. *La escuela por dentro*. Barcelona, PAIDOS, 1987.
- Zúñiga, Madeleine, Juan Ansion y Luis Cueva. *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*. Chile, UNESCO-OREALC, 1987.

Omar Hernández Cruz
Coordinador Laboratorio de Etnología
Escuela de Antropología y Sociología
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Costa Rica
San José, Costa Rica