

Educación  
FLACSO ARGENTINA  
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales  
propuesta@flacso.org.ar  
ISSN 1995- 7785  
ARGENTINA

Propuesta  
**Educativa**  
**28**

---

**2007**

**La interpelación intelectual a la escuela ante la reconfiguración cultural.**

**Por Verónica Tobeña,**

**Propuesta Educativa Número 28 – Año 14 – Nov. 2007 – Vol 2 – Págs. 75 a 82**

---

# La interpelación intelectual a la escuela ante la reconfiguración cultural

## El caso de Beatriz Sarlo

VERÓNICA TOBEÑA\*

### 1. Introducción

Las cualidades de la época que hoy habitamos son radicalmente distintas de las que caracterizaron el tiempo en el que se trazaron las líneas rectoras que debía seguir la institución escolar. Además de ser cargada con la fuerte responsabilidad de incluir a los alumnos y sus familias a un colectivo nacional que se pretendía homogéneo y compacto, la escuela nació con el mandato de transmitir conocimientos y saberes que se debían legar a partir de la palabra escrita. La hegemonía del libro y la lectura fonética signó a las prácticas de enseñanza escolar y le confirió a esta institución una metodología de trabajo basada en la linealidad y el orden secuencial (Quevedo, 2003), tal como imponía un mundo regido por la lógica del libro.

Un siglo después, la escuela moderna habita un contexto en el que las transformaciones culturales han arrasado con buena parte del universo simbólico que sirvió de marco para acuñar el proyecto escolar. El proceso llamado de globalización con su efecto polarizador y profundizador de las diferencias económicas y los horizontes culturales (Bauman, 1999; Ortiz, 1996), la aplicación desigual de la Ley Federal de Educación que contribuye a fragmentar al sistema educativo más de lo que su propia dinámica lo había hecho (Tiramonti, 2004; Kessler, 2002), la resignificación del Estado y de su entorno institucional, que reconfiguran la distribución público - privado al mismo tiempo que modifican los

rasgos de cada una de estas esferas (Sidicaro, 1998), la expansión y proliferación de los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías de la información (Martín Barbero, 2002) son todos fenómenos que contribuyen a remover el piso en el que se había cimentado la escuela.

En virtud del fenómeno de la globalización, el proceso de construcción de las identidades no tiene como elementos articulables sólo los que provee el Estado nacional, en buena medida, a través de la escuela por medio de las *ficciones*<sup>1</sup> que construyen la idea de la argentinidad o las marcas identitarias que provienen de la pertenencia familiar y social. La configuración de la identidad hoy tiene referentes múltiples y variados que vuelven cada vez más difusos los espacios en torno de los cuales construyen las nuevas generaciones su lugar de pertenencia. A juzgar por varios autores (Appadurai; Martín Barbero, *op. cit.*), las creencias y los valores alrededor de los cuales hilan la pertenencia y la identidad los jóvenes están fuertemente inspirados en los medios de comunicación.

Atendiendo a la nueva configuración cultural y a las implicancias que ésta tiene para el mantenimiento del lugar social que ocupó históricamente la escuela, este trabajo analiza el modo en que una intelectual canónica como Beatriz Sarlo reflexiona sobre la escuela. Nos interesa dar cuenta de cómo ésta crítica cultural interpela a



Lic. en Ciencia Política, Universidad de Buenos Aires; Mg. en Estudios y Políticas de Juventud de la Universidad de Lleida, España; Becario doctoral del CONICET e investigador del Área de Educación de FLACSO; Docente UBA y UNGS.  
E-mail: pnunez@flacso.org.ar.

## Artículos

### Investigadores jóvenes

*Esta sección se propone generar un espacio que promueva y facilite la publicación de las producciones de jóvenes investigadores (juniors). Con este fin, convocamos a quienes quieran difundir los resultados de sus investigaciones o trabajos académicos. Los requisitos para su publicación son los mismos que para el resto de los artículos de esta revista (ver Parámetros para la presentación de artículos y reseñas). Los artículos serán puestos a consideración de un referato que los evaluará valorando la originalidad y rigurosidad de sus postulados.*

75

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

la institución escolar en virtud de dos fenómenos propios del escenario cultural de nuestra época: la expansión y el éxito de versiones populares de la historia, y la centralidad que progresivamente adquieren las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la vida social y cultural de los jóvenes.

## 2. Historia de divulgación y cultura de masas

En un artículo titulado “Historia académica vs. Historia de divulgación” y publicado por el diario *La Nación*, Beatriz Sarlo (2006a) presenta en clave comparativa los rasgos específicos que adoptan cada una de estas reconstrucciones del pasado nacional. En las versiones populares del pasado, la autora identifica formas narrativas del complot, revelación de las “historias secretas”, denuncia de las conspiraciones existentes entre el saber y el poder para ocultar la verdad de los hechos pasados, etc., como estrategias a las que apelan estos productos para conseguir el éxito, de modo de “*cerrar sentidos sobre los hechos del pasado y articularlos en una explicación suficiente y simple cuya verdad se decide por el veredicto del público de la industria cultural para el que se escriben*”.

De acuerdo con esta mirada, la falta de interés que inspiran las elaboraciones académicas de nuestros tiempos pretéritos se da, en parte, como consecuencia del poco atractivo que guardan para el público masivo las explicaciones fuertemente condicionadas por el rigor metodológico, el obsesivo cuidado por el respeto de las reglas que se dan al interior del campo académico, la presentación compleja de los fenómenos y los “cierres” siempre parciales y nunca definitivos que se dan a la interpretación de los hechos. Según esta postura, la adhesión extendida a los formatos masivos tiene su principal raíz en que la construcción de estos relatos se rige por las reglas del mercado, mientras que la historia que reproducen los especialistas está atada a las reglas internas del campo académico.

En otro plano, pero de forma paralela al binomio que integran la “historia aca-

démica” y la “historia de divulgación”, puede pensarse la diferenciación realizada por Sarlo entre el conjunto de elementos que integran la cultura letrada y los que son propios de la cultura de la imagen. En lo que respecta a esta última dicotomía, la comparación o la correlación con la anterior es tentadora porque se edifica a partir de los mismos supuestos, y porque en ambos casos se apela a la escuela como institución encargada de subsanar la degradación cultural que opera la cultura de masas (Sarlo, 2004; 2006b; 2006c).

En principio hay que decir que para Sarlo el *descentramiento cultural*<sup>P</sup> al que asiste nuestra época es sinónimo de decadencia. La hegemonía de la imagen propia de nuestro tiempo representa desde su perspectiva una amenaza para el desarrollo intelectual del público. Desde esta óptica, las experiencias e intercambios que surgen de la relación con las nuevas tecnologías de la información no conducen a un incremento del conocimiento y el saber. Dichos artefactos culturales antes de ser valorados como medios que nos ponen en contacto con mundos desconocidos —capaces de articular elementos y materialidades heterogéneas (imagen, sonoridad, textualidad) que abren nuevas posibilidades de aprehender y experimentar y de conjugar los sentidos y el intelecto— o como portadores de una *nueva episteme* son juzgados como *obstáculo epistemológico* (Martín Barbero, *op.cit.*). Desde esta mirada el conocimiento sólo puede ser transmitido por la palabra escrita porque sólo allí descansa algún saber.

## 3. El llamamiento a la escuela ante la “degradación cultural”

Ahora bien, ante este panorama en el que la balanza se inclina a favor del triunfo de las versiones populares de la historia y del lenguaje audiovisual, la escuela no puede devolver equilibrio reivindicando la veracidad de las versiones académicas de la historia y exigiendo un retorno a la lógica del libro, porque esta institución ha perdido, al igual que la historia profesional y el texto escrito, su legitimidad y su capacidad de interpelación a los

sujetos (Sarlo, 1994 y Sarlo, 2001). Nos preguntamos qué relación tienen el declive de la lectura de libros y la profundización de la indiferencia que el público tributa a las vertientes más académicas de la historiografía con la crisis que atraviesa la escuela en tanto transmisora cultural.

Para despejar esta cuestión es insoslayable la pregunta por las causas del fracaso de la escuela en su función de mediadora simbólica y de *máquina cultural*<sup>P</sup>. ¿La escuela fracasa porque el procesamiento de su propuesta cultural y sus mecanismos de transmisión de conocimientos son más complejos frente al de las nuevas tecnologías de la información, o porque su paquete cultural carece de atractivo para una generación habituada a convivir desde siempre con la televisión y casi no tiene conciencia de que Internet es un hecho histórico social que modificó los modos en que se organiza nuestra relación con el mundo, con el conocimiento y con los otros?

Si pensamos que la culpa de la creciente impopularidad del libro y de las interpretaciones de la historiografía profesional son producto de la generalización de una cultura de lo fácil propiciada y expandida por y gracias a los medios, la escuela resultaría exculpada de su responsabilidad moral ante el mandato de transferir un paquete cultural, ya que sería la instalación de artefactos culturales y de valores contrarios a los que ella propugna lo que le impide llevar adelante su tarea con éxito. En cambio, si consideramos que este escenario es el correlato de las transformaciones culturales que vienen sufriendo las sociedades modernas hace varias décadas y que tienen como efecto una profunda reorganización en las estructuras del sentir, del conocer y del pensar, la escuela y su falta de prestigio simbólico también pueden explicarse por las mutaciones que introduce el mismo fenómeno epocal.

Sarlo parece inclinarse por la primera hipótesis, esto es que debido a la decadencia cultural el lugar subalterno que ocupan los productos pertenecientes a la cultura erudita en la escena cultural actual arrastra en su desgracia a la escuela, la que no encuentra asidero en una sociedad fagocitada por la fascinación que generan los medios.

Esta creencia en el deslumbramiento que despiertan los distintos productos y artefactos que componen el menú de la industria cultural ha sido impugnada por otros críticos culturales que se preguntan acerca de qué fascinación puede producir un medio como la televisión que constituye el medioambiente natural de la generación joven de nuestra época (Martín Barbero, *op.cit.*). Jesús Martín Barbero (1987) impugnó hace tiempo la lectura determinista de los medios y acentuó la importancia de la pertenencia cultural como mediación clave para la recepción/interpretación del mundo, y consecuentemente contribuyó a potenciar una nueva manera de mirar los medios y con ello, una estrategia para mantener ligado el estudio de la comunicación en su intersección con la cultura<sup>4</sup>.

La postura de Sarlo deviene del *lugar de enunciación* (Mignolo, 1998, pág. 45) desde el cual se analiza la nueva configuración del espacio cultural. La cultura legada por la Ilustración y la tradición humanista es la principal matriz desde la que se juzga la reconfiguración del universo simbólico que se está dando en las sociedades posmodernas. Desde allí, la materialidad de los nuevos artefactos culturales, en tanto no se apoyan exclusivamente en la palabra escrita o no se ajustan a las reglas de legitimación que reinan en el campo académico o incluso a las disciplinas artísticas tradicionales, carecen de legitimidad y de valor cultural y se expulsan al desprestigiado lugar del mercado. El *dominocentrismo*<sup>5</sup> que guía estas intervenciones se torna muy claro cuando los artefactos y productos culturales que no provienen de la cultura erudita son juzgados como despreciables.

Lo que interesa destacar aquí es cómo, a pesar de esta conciencia de los intelectuales del lugar marginal que tienen en la vida de las gentes y en sus experiencias las expresiones culturales producidas al calor de la influencia cultural más canónica, no aparece la articulación con alguna reflexión de índole epocal o con una pregunta más profunda en relación con un cambio en las *estructuras de sentimiento* (Williams, 1980) imperantes.

Para algunos autores esta postura es típica de una generación que creció

en un universo regido por la lógica del libro y que tramita la brecha tecnológica que crece entre ellos y las nuevas generaciones desde la crítica impugnadora de lo nuevo; actitud defensiva de un orden que, por la incapacidad de entender la reconfiguración cultural y el nuevo orden simbólico que se articula con ella, objeta desde el argumento del caos y el deterioro cultural una batería de artefactos culturales que se miran con extrañamiento (Martín Barbero, 2002). La incapacidad de las generaciones que se criaron en lo que McLuhan bautizó como la *Galaxia Guttemberg* para adaptarse a las nuevas tecnologías de información y comunicación, así como sus dificultades para incorporarlas como herramientas para el conocimiento explica, según subrayan algunos teóricos, su apelación a *argumentos gerontocráticos* (Dussel y Caruso, 1998, pág. 48), ya que allí se condensa una crítica a los cambios de valores que evidencia un *narcisismo generacional* (Puiggrós, 1993, citado en Dussel y Caruso, 1998).

Este *narcisismo generacional* se cristaliza en un artículo titulado *Retomar el debate* (2001) en el que Sarlo polemiza con otros intelectuales que la tildan de “nostálgica” en virtud de sus posturas críticas irreconciliables con la condición cultural contemporánea. Allí la autora declara suscribir al rol *legislador* típico de los intelectuales de la modernidad, con filiaciones ideológicas y valores bien definidos y sólidos, tal como los describe Bauman (1997). También en ese artículo ataca el concepto de *intelectual intérprete* del mismo autor. Su crítica se basa en la ausencia de compromiso político que tendría a sus ojos el intelectual intérprete. El rol del intelectual en la posmodernidad, de acuerdo con lo que surge del trabajo de Bauman, tal como lo entiende Sarlo, puede simplificarse así: “Desde una perspectiva ‘posmoderna’, lo que pueden hacer hoy los intelectuales es convertirse en intérpretes, es decir (...): *intelectuales carteros*.” (pág. 220).

Aquí es importante aclarar que Bauman señala como intelectual paradigmático de la posmodernidad a Clifford Geertz, porque se distancia de los discursos universales y etnocentristas y se comporta como un intérprete. Desde esta perspectiva, Geertz instala un modo de pensar la sociedad renun-

ciando a arribar a un gran relato o a una vasta teoría explicativa de la totalidad. Este abordaje no se reduce a una acción traductora o de cartero como simplifica la autora, sino que produce una intervención ligada a la figura del intérprete en tanto las sociedades son más centrífugas que centrípetas, es decir, en tanto las formaciones sociales se presentan fragmentadas, discontinuas, hibridadas y no puede identificarse un proyecto común. Ese proyecto tenía que ver con la utopía moderna y con el trabajo que en pos de ese sueño encaraban los intelectuales legisladores.

La posmodernidad, signada por los efectos de la globalización que señalábamos en la introducción, hace esallar el suelo común a partir del cual construir o perseguir un horizonte que contemple a todos. La fragmentación sociocultural de las sociedades contemporáneas interpela a los intelectuales como observadores del tipo de cultura que opera en los distintos grupos, en tanto mediación simbólica, atentos a las instituciones y las experiencias que articulan lo imaginario y lo real. No como simples mediadores y traductores entre diferentes culturas o realidades como espeta Sarlo. Esto no implica necesariamente una renuncia a sus valores, sino que supone un compromiso político atento a la atmósfera cultural de la época; implica una acción más realista que moralista. Para Bauman, el *intelectual intérprete* es aquél en el que cede la adhesión tan comprometida con un programa político justamente porque la utopía moderna fracasó. Desde esta óptica, en la posmodernidad, más que perseguir ciertos ideales y defender un conjunto de valores, el intelectual debe poder describir y retratar el espíritu de su época, extraer de su entorno la dinámica de su funcionamiento, debe ser capaz de identificar qué artefactos e instituciones actúan como operadores simbólicos para con este elemento conocer de qué modo, apuntando a qué sitios, se puede transformar o encerrar lo que no nos conforma.

El esfuerzo de Bauman se orienta a mostrar cómo las exigencias de la época y las condiciones del contexto moldean los atributos del intelectual, los móviles para su acción y el horizonte con el que se trabaja. En la posmodernidad, los

rasgos característicos que asumen los intelectuales se alejan del mandato legislativo y se alinean mayoritariamente con la intención interpretativa, aunque —como bien afirma Barman— conviven con este tipo de intervenciones otras todavía regidas por el estilo anterior, el moderno, en la medida en que aún se confiesan comprometidas con ese proyecto utópico.

El apego de Sarlo al proyecto moderno la lleva a producir una operación similar a la que García Canclini (1989) identifica en Habermas y que tiene que ver con encumbrar un ideal de la modernidad desprovisto de sus aspectos más autoritarios, antilibertarios y nihilistas. Estas contradicciones son eludidas por la autora al identificar a la modernidad con una visión libertaria de la escuela, con una mirada purificada de la Ilustración y con una concepción emancipatoria del paradigma pedagógico. Al igual que Habermas, Sarlo se rehúsa a abandonar el compromiso intelectual con una sociedad más democrática e igualitaria en la que no existan propuestas simbólicas con distintas valencias en función de los públicos a los que van dirigidas, sino una cultura *culta* que, gracias a la acción pedagógica de la modernidad, consiga ser patrimonio común y deleite estético para la mayoría. Desde esta perspectiva, es la fórmula moderna, principalmente a través del dispositivo escolar, la única eficaz para concretar ese ideal.

Al analizar la postura de la autora a la luz de la teoría de los campos de Bourdieu (2002)<sup>6</sup> puede arriesgarse una hipótesis del por qué de esta mirada centrada en el valor de la cultura letrada. Si enmarcamos dentro de la lógica del campo cultural la elección de recusar valor estético a todos los productos que se producen al calor de la industria cultural, y al mismo tiempo relacionamos esto con la historia de este campo, con su configuración hasta el arribo de las mutaciones de las que venimos hablando y con las propiedades de posición que sus agentes detentan allí, la posición de esta Sarlo dentro del campo puede constituir un dato muy elocuente para comprender su postura. Desde la lógica de los campos de Bourdieu, este posicionamiento puede leerse como la necesidad de reproducir el lugar hegemónico que hasta entonces

detentó la cultura ilustrada que la identifica, y con el peso que figuras como la suya tienen al interior del campo, de modo que ante el lugar secundario en el que ponen a dicha cultura las transformaciones mencionadas, la propia posición al interior del campo condiciona fuertemente la acogida con que se reciben estos cambios. En virtud de las transformaciones que introducen los procesos tecnológicos, económicos y simbólicos dentro del campo cultural, el *status quo* hasta entonces allí reinante se ve, cuanto menos, inevitablemente desafiado y discutido. De esa discusión participan distintos agentes del campo que a través de sus intervenciones y sus creaciones buscan, de acuerdo con la posición dominante, dominada o de *outsider* que ocupen reproducir, impugnar, replantear o desafiar el sistema de valores y de jerarquías que éste constituye.

La revolución cultural que introducen los fenómenos y las prácticas vinculadas con la globalización, como la televisión e Internet, ponen en entredicho el lugar hegemónico que ciertas figuras relacionadas con la “alta” cultura solían ocupar al interior del campo; lo mismo produce la injerencia que ha cobrado la lógica del mercado dentro del campo (García Canclini, *op. cit.*). El poder, el peso específico del capital simbólico que poseen intelectuales del linaje de Sarlo, dependen de la posición que ocupan al interior del campo. Su autoridad se ve socavada si sus propiedades de posición —que no se reducen a sus características intrínsecas sino al modo en que participa del campo cultural— se resienten ante la competencia que le presentan una serie de figuras, artefactos y productos que median la relación de las personas con el mundo y entre sí, y que adquieren una centralidad inédita en la dinámica de la vida cotidiana. Esta mutación cultural no deja demasiados caminos: conduce a la descalificación de los nuevos centros de legitimación en que basan su poder los nuevos creadores, esto es, el público; o bien impele a los intelectuales de viejo cuño a abandonar el lugar de la legitimidad heredada del pasado para comenzar a asumir un papel menos confortable aunque más prolífico para la comprensión de la nuevas coordenadas culturales que estructuran y median las relaciones humanas en el entorno social.

Por supuesto que Sarlo discute fuertemente con esta matriz interpretativa porque a sus ojos reduce la toma de partido estética, el posicionamiento político y el peso de la ideología a una lucha por el prestigio o la legitimidad. Desde su perspectiva, esta definición institucional de lo que es la cultura que propone la lógica de los campos es insuficiente puesto que no pondera para su análisis las características intrínsecas de cada uno de los agentes, esto es, sus propiedades inherentes y el modo en que éstas contribuyen a configurar de un modo u otro al campo. Oponer la cultura culta a la cultura de masas, la cultura escrita a la cultura popular, el pensamiento crítico al neopopular, no es, desde el prisma que propone utilizar Sarlo para zanjar la cuestión, una simple estrategia para conservar un prestigio ya ganado o conseguir la legitimidad deseada. Su planteo es que el mantenimiento de las dicotomías y las distinciones al interior del menú que propone la economía cultural tiene resortes políticos, estéticos e ideológicos y no meramente utilitarios como propone el razonamiento sociológico. “*El pluralismo y la neutralidad valorativa no significan lo mismo en la esfera del arte que en la perspectiva desde la que se juzgan las diferencias entre los pueblos*”, alerta Sarlo (1994: pp. 170-171). Pero a esta reivindicación Bourdieu respondería que es gracias a la autonomía relativa del campo cultural que esa postura puede ser defendida, es decir, que es gracias a la emancipación de la religión y de la política que la producción cultural ha conquistado a partir de su entrada en el mercado, el hecho de que *todos* los posicionamientos estéticos, políticos e ideológicos ingresen a competir por su lugar en el campo. De acuerdo a la mirada de García Canclini (*Ibidem*), esto implica comprender que las diferenciaciones en las valencias estéticas y culturales siguen presentes pero que es el mercado el que consolida la posición que a cada una le toca ocupar al interior del campo cultural y no el capricho político, la voluntad religiosa o el buen juicio de los representantes del saber erudito. Esto no significa que la lógica de los campos culturales se restrinja a cumplir con los mandatos del mercado o del público “*pero si se subordina a ellos con lazos inéditos*” (pág. 60).

¿Qué política educativa cabe entonces ante el avance de los medios masivos de comunicación desde la mirada letrada? Para Sarlo la respuesta es una: ante la invasión de las tecnologías y los productos de la industria cultural debemos resistir e insistir con más libros. No hay tregua, para la perspectiva erudita:

*“... es la televisión en sí misma, y no algún tipo de programa, la que refleja y refuerza la incultura y estupidez de las mayorías. Con el argumento de que ‘para ver televisión no se necesita aprender’, la escuela —que lo que enseña es a leer— no tendría nada que hacer. Ninguna posibilidad, ni necesidad, de formar una mirada crítica que distinga entre la información independiente y la sumisa al poder económico o político, entre programas que buscan conectar con las contradicciones, los dolores y las esperanzas de las gentes y los programas que nos evaden y consuelan.” (Barbero, 2002, pág. 51).*

Sarlo piensa desde una tradición para la cual la cultura legítima sigue siendo, a pesar de la revolución cultural, aquella basada en la alfabetización y el paradigma pedagógico; no puede pensar por fuera de una serie dentro de la cual la única innovación posible es la vanguardia estética. Es decir, acostumbrada a pensar dentro del sistema literario tradicional —para el que la vanguardia es aquello que produce la ruptura— por consiguiente no puede haber vanguardia en la cultura de masas que está contaminada por la lógica del mercado y que por ende no puede satisfacer a quienes como ella encuentran “todavía un conjunto de valores en la cultura basada en la alfabetización y en el paradigma pedagógico.” (Sarlo, 2001). Desde esta perspectiva, todo lo que circula por los medios de comunicación es aprovechable en la medida que preexista la impronta letrada al contacto con él. De lo contrario no habrá mezcla, no habrá diálogo y no habrá conflicto, que es, y en esto coincidimos con la autora, lo que hace dinámicas a las sociedades. Lo que importa, dice Sarlo (*op. cit.*), es qué se mezcla en la mezcla, y si no hay una dosis importante del saber considerado legítimo no resultará una amalgama fructífera.

Pero, ¿cuál es la causa de que no se produzca el diálogo entre estas ins-

tituciones?, ¿por qué el conflicto que efectivamente existe entre los medios masivos y la escuela no es productivo? A nuestro modo de ver, el conflicto en el que están trabadas estas instituciones es espurio en tanto el punto de partida de la escuela consiste en negar y anular todas esas interpelaciones a las que fueron expuestos los sujetos antes de ser requeridos como alumnos y que los han constituido previamente en consumidores, televidentes, fans de una banda musical. Es innegable que lo que se mezcla en la mezcla es decisivo para el producto final, pero cómo lograr que se amase el producto final con aditamentos de la composición letrada si previamente esos condimentos no seducen a quien debe incorporarlos en la mezcla. El foco de la cuestión debería ponerse entonces en cómo seducir desde la escuela para que esa masa cultural que los alumnos traen consigo se sazone con su propuesta. Si tanto importa qué se mezcla, por qué no establecer entonces un puente para la relación pedagógica a partir de algún producto de la cultura de masas.

Para el caso de la historia llamada de divulgación, este tipo de abordajes impide la posibilidad de pensar por fuera de los rótulos tradicionales (cultura culta – cultura de masas) que suelen guiar la acogida que prestamos a esos productos. La reprobación que inspiran estas expresiones de la industria cultural conduce a descartarlas como datos empíricamente interesantes para especular sobre su éxito y no habilita la reflexión más allá de la conclusión fácil que representa la explicación por la alienación del público. Como sociólogos culturales, sería provechoso inspeccionar el éxito de la historia de masas desde otras hipótesis que se cuestionen por el valor político de la emergencia y repercusión de estos libros, que sospechen sobre la relación de dicho fenómeno con la vida política del país y con las representaciones de la nación que se dividen y constituyen en la vida política<sup>7</sup>.

La escuela puede convertirse en un lugar inhóspito para los jóvenes si la “mochila” cultural con la que ellos llegan a esa institución no es reconocida como tal. Si bien es cierto que sería muy difícil acordar un arbitrario cultural para la escuela que integre y contemple to-

das las culturas y subculturas alternativas a la legítima con las que se sienten identificados los alumnos, no hay que olvidar que la arbitrariedad cultural de la escuela también está basada en el poder que le fue conferido al ser consagrada como “el” espacio legítimo de aprendizaje (Bourdieu y Passeron, 1977). A la luz del desprestigio simbólico del que es acreedora hoy, quizás es tiempo de que la escuela reconozca que hay conocimientos que circulan por otras instituciones y otros artefactos culturales que están cuestionando su carácter arbitrario en tanto se arroga ser el único espacio legítimo para transmitir conocimientos.

#### 4. Palabras finales

Para concluir estas páginas, nos gustaría reflexionar sobre los supuestos que a nuestros ojos sostienen este tipo de posicionamientos desde la comunidad intelectual, que es, al fin y al cabo, sobre el colectivo que nos permite reflexionar una figura paradigmática del pensamiento de la cultura como Beatriz Sarlo.

El punto al que nos queremos referir es el de la cultura popular. Sarlo piensa a la cultura popular en singular y por oposición a la cultura legítima. Se trata de un acervo simbólico que se juzga como sentido común y apego a los valores tradicionales, y se define de forma negativa por la carencia de todo aquello que ofrece la cultura oficial. El pensamiento dicotómico es muy marcado en esta autora, por eso la influencia de los medios masivos de comunicación y de los productos de la industria cultural a los que son expuestos los sectores populares no es interpretada como una posibilidad de hibridación o de capitalización de nuevos mundos, sino como una experiencia que refuerza la chatura de su cultura y sus rasgos más reaccionarios e indeseables. Desde esta mirada sólo la cultura letrada y oficial, la que provee la escuela, puede otorgar a las clases populares elementos productivos que les permitan liberarse de los prejuicios a los que sus creencias y costumbres los atan. La hibridación no parece ser para esta intelectual un mecanismo que practiquen las clases populares;

tampoco parece una operación que considere deseable, ya que su preocupación está puesta en la transmisión de un conjunto de valores basados en la alfabetización y el paradigma pedagógico. Para decirlo en términos de Piglia, desde la óptica de Sarlo la miseria es antes que nada miseria simbólica, lo popular se expresa como pobreza simbólica antes que económica.

¿Qué implican estas representaciones del mundo popular en lo que respecta al análisis de la reconfiguración cultural? ¿De qué tipo de intelectual nos hablan las consideraciones de las que parte Sarlo? En tiempos de crisis de los grandes relatos y de desprestigio intelectual, ¿qué lectura hacer de estas intervenciones?

Una concepción de la cultura popular como cúmulo de saberes y costumbres ligados a la tradición, al atraso y al iletrismo, incapaz de hacer jugar positivamente elementos, experiencias o bienes ajenos a su constitución más primaria conduce a conclusiones muy distintas de las que propicia una noción del mundo popular que parte, como fundamento inicial, de desnaturalizar a la cultura legítima al presentarla como el producto de una construcción social e histórica, resultado de luchas sociales por la imposición del sentido de lo que es cultura elevada y lo que es cultura popular.

Los supuestos de los que parte Beatriz Sarlo deben enmarcarse en el contexto de la reconfiguración cultural y de una de las transformaciones que mejor ha captado la autora, que tiene que ver con el desprestigio simbólico en el que ha caído la escuela y el protagonismo que en su lugar tienen los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías de la informa-

ción en la construcción de las *ficciones* identitarias y en el cumplimiento de la función de mediadores simbólicos. La crisis de la escuela implica, desde la concepción de la cultura popular de Beatriz Sarlo, la crisis de "la cultura", la imposibilidad de hacer jugar en las nuevas generaciones y en los sectores populares el patrimonio ilustrado. En tanto el sistema de enseñanza escolar tiene como principal función la "conservación cultural, (...) y está constreñido a fundamentar y delimitar de manera sistemática la esfera de la cultura ortodoxa y la esfera de la cultura herética." (Bourdieu, 2002, pág. 38), la interpelación a la escuela frente a su declive simbólico constituye un gesto a favor de la conservación de un lugar destacado para la cultura letrada. La crisis escolar a la que refiere Sarlo representa la puesta en jaque del lugar destacado del discurso intelectual dentro del campo de la cultura. Indirectamente su intervención contribuye a defender el lugar que la cultura erudita le tiene reservado y que la escuela se encargó de legitimar con la transmisión de su arbitrario cultural, a partir del gesto de violencia simbólica que implica la imposición de un sistema de valores.

Si lo que inquieta a los intelectuales es la posibilidad de una transformación cultural que arrase con los valores en los que se apoya la escuela y la cultura legítima, el punto de partida puede estar dado por aceptar y asumir los cambios acontecidos para luego tratar el rol que en nuestra historia ha cumplido la cultura letrada y para responder qué tan responsable es su rigidez de los modelos "abyectos" que caracterizan el sustrato cultural posmoderno.

Desde la postura de Sarlo es precisamente la defensa de la propia ideo-

logía y el sostenimiento de las convicciones políticas lo que define al intelectual. Pero esta postura se revela normativa cuando se constata que no basta con que las intervenciones intelectuales estén guiadas por convicciones políticas e ideológicas sino que es imprescindible que esos valores sean los correctos, esto es, que sean los valores de la Ilustración.

En suma, el planteo de Sarlo nos permite acceder a un posicionamiento paradigmático al interior de la comunidad que reflexiona sobre la cultura y que divide sus aguas. Por un lado, está representada la postura que llama a superar la identificación cultural por una búsqueda de empatía cultural que permita desandar los caminos más sinuosos que anduvo la modernidad<sup>8</sup> y, por otro, aparece la defensa de la conservación de un conjunto de valores y de estrategias vinculados con el proyecto moderno clásico para resistir los cambios. La primera reacción ante la posmodernidad apunta a una aceptación de las transformaciones mientras que la segunda trabaja para su impugnación.

La transformación está en marcha; depende de las actitudes de toda la comunidad que reflexiona y trabaja para la cultura que los elementos que se consideren valiosos e imprescindibles en lo que resulte de la nueva síntesis simbólica no brillen por su ausencia. Sólo una intervención que esté a la altura de los tiempos que corren y que se plantee sobre la base de las mutaciones acaecidas en el plano sociocultural tendrá posibilidades de trascender a los ordenamientos que la posmodernidad está estructurando.

Recibido: octubre 2007

Aceptado: 9 de noviembre de 2007

## Bibliografía

- APPADURAI, A., "La aldea Global" Secciones del libro *La modernidad descentrada*, FCE, México, en <http://www.globalizacion.org/biblioteca/AppaduraiAldeaGlobal.htm>
- BAUMAN, Z., *Legisladores e intérpretes. Sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales*, Bs. As., UnQui, 1997.
- BAUMAN, Z., *La globalización. Consecuencias humanas*, Bs. As., FCE, 1999.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C., *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1997.
- BOURDIEU, P., "Campo intelectual y proyecto creador," en *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*, Bs. As., Montessor, 2002.

- DUSSEL, I. y CARUSO, M., *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Bs. As., Kapelusz, 1998.
- GARCÍA CANCLINI, N., *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo, 1989.
- GRIGNON, C. y PASSERON, J. C., "Dominomorfismo y Dominocentrismo", en *Lo culto y lo popular: miserabilismo y populismo en la sociología y en la literatura*, Bs. As., Nueva Visión, 1991.
- GINZBURG, C., *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*, Barcelona, Muchnik, 1981.
- KESSLER, G., *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Bs. As., IPE – UNESCO, 2002.
- MARTÍN BARBERO, J., *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura, hegemonía*, Colombia, Gustavo Gili, 1987.
- MARTÍN BARBERO, J., *La educación desde la comunicación*, Bs. As., Grupo Editorial Norma, 2002.
- MIGNOLO, W., "Postoccidentalismo: el argumento desde América Latina", en CASTRO GÓMEZ, S. y MENDIETA, E. (comps.), *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, postcolonialidad y globalización en debate*, México, Porrúa, 1998.
- ORTIZ, R., *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*, Bs. As., UnQui, 1996.
- QUEVEDO, L. A., "La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales en el siglo XXI", en TENTI FANFANI, E. (comp.), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Bs. As., IPE – UNESCO, Fundación OSDE, Grupo editor Altamira, 2003.
- SARLO, B., *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*, Buenos Aires, Ariel, 1994.
- SARLO, B., "Cabezas rapadas y cintas argentinas", en *La máquina cultural*, Bs. As., Ariel, 1999.
- SARLO, B., *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*, Bs. As., Siglo XXI, 2001.
- SARLO, B. "Cosas raras del primer mundo", en *Revista Viva*, Bs. As., *Clarín*, 8/08/2004.
- SARLO, B., "Historia académica vs. Historia de divulgación", en *La Nación*, Bs. As., 22/1/2006<sup>a</sup>.
- SARLO, B., "Narrar la tele, párrafo a párrafo", en *Revista Viva*, Bs. As., *Clarín*, 5/11/2006b.
- SARLO, B., "Libros por millones", en *Revista Viva*, Bs. As., *Clarín*, 9/04/2006c.
- SEMÁN, P., "Historia, best-sellers y política", en *Bajo continuo: exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva*, Bs. As., El Gorla, 2006.
- SHUMWAY, N., *La invención de la Argentina: historia de una idea*, Bs. As., Emecé, 2002.
- SIDICARO, R. "La gran mutación de la Argentina de los '90: crisis de los valores y el problema de los jóvenes", en SIDICARO, R. y TENTI FANFANI, E. (comps.), *La Argentina de los jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación*, Bs. As., UNICEF/Losada, 1998.
- TIRAMONTI, G., "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación", en TIRAMONTI, G. (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Bs. As., Manantial, 2004.
- WILLIAMS, R., *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península, 1980.

## Notas

<sup>1</sup> Shumway (2002) llama *ficciones orientadoras* a esos relatos que una nación se inventa para instituir los rasgos de la comunidad y de esta manera proveer de narrativas que interpelen a los individuos como ciudadanos de una nación.

<sup>2</sup> Retomamos esta expresión de Barbero (*op.cit.*): con ella intenta dar cuenta del desplazamiento del libro del lugar central que solía ocupar en la cultura y de su reemplazo por la imagen visual.

<sup>3</sup> Beatriz Sarlo (1999) bautizó con este sintagma a la escuela de las primeras décadas del siglo XX por partir de su eficacia simbólica y su capacidad de producir identidades a partir de la narrativa nacional.

<sup>4</sup> El caso de Menocchio que nos acerca Ginzburg (1981) es un ejemplo bien ilustrativo de las afirmaciones de Barbero; en la misma dirección van los trabajos de muchos de los teóricos que se ocuparon de observar lo que ocurre en la recepción. Puede consultarse, entre otros, a DE CERTEAU, M., *La invención de lo cotidiano: artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana, 1996; y a CHARTEIR, R., *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa, 1999.

<sup>5</sup> Entendemos con Grignon y Passeron (1991) al *dominocentrismo* como el estudio o la indagación de fenómenos o sustratos culturales centrados en la cultura dominante o consagrada como legítima y juzgados a partir de allí.

<sup>6</sup> Cómo se verá en el análisis que se presenta a continuación se parte de una concepción del campo cultural que integra en su

interior al campo intelectual. Si bien para Bourdieu cada campo es autónomo de los demás porque cada uno reproduce lógicas y reglas de juegos que le son específicas, para el caso latinoamericano esta independencia de los campos entre sí no es tan clara por lo que proponemos un uso flexible y amplio del concepto de campo cultural.

<sup>7</sup> Estas fueron las hipótesis que estuvieron en la base del único estudio que conocemos de este fenómeno realizado desde una matriz sociológica que logra soslayar el prejuicio cultural. Nos referimos a una investigación de Pablo Semán (2006) que tuvo por objeto los principales títulos de la literatura que trata la identidad y la historia argentina desde 2001, observaciones de presentaciones de dichos libros y entrevistas a lectores en la Feria del Libro 2005, y las reseñas críticas que el ámbito académico dedica a estas producciones. El trabajo subraya la importancia de considerar el momento histórico en que este tipo de literatura surge (año 2001), al mismo tiempo que expresa el desatino de considerar la apropiación que sus lectores hacen de estos libros en clave pasatista o desde el argumento de la “buena voluntad cultural”. La turbulencia de los años en los que aparece la historia de masas (que, recordemos, tiene por estilo la retrospectiva al pasado en busca de las respuestas a las encrucijadas y las dificultades que plantea el presente) y la superposición del actor que protagonizó el estallido del 2001 y el lector promedio de esta literatura (clase media) resultan para este estudio muy sintomáticas. En resumen, el estudio concluye: “(...) estos libros han mediado en la reconstitución de los sentimientos nacionales, y los compromisos políticos, en una secuencia que ha pasado de expresar la distancia y la expatriación simbólica a enunciar ciertas formas de compromiso histórico-político. En esa secuencia estos libros han articulado la demanda de explicaciones por el “fracaso nacional”, las narraciones histórico-políticas de la nación en que se entran y renuevan las matrices liberales, populistas y jacobinas y los efectos de reconstitución de esos relatos que se han originado en los últimos treinta años de nuestra historia”.

<sup>8</sup> El posicionamiento más paradigmático de esta mirada sobre la cuestión lo encarna Néstor García Canclini.

## Resumen

El presente trabajo recorre la literatura de Beatriz Sarlo y algunas de sus intervenciones en la prensa escrita en las que sobresale una interpelación a la escuela ante las transformaciones culturales que introduce el fenómeno de globalización y la escena posmoderna. El artículo analiza cómo ésta crítica cultural interpela a la institución escolar en virtud de dos fenómenos propios del escenario simbólico de nuestra época: la expansión y el éxito de versiones populares de la historia, y la centralidad que progresivamente adquieren las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la vida social y cultural de los jóvenes. El análisis revela una valoración de ambos fenómenos por lo general negativa, ya que los primeros son juzgados como medios insuficientes para asir la complejidad y las diferentes entradas que el pasado permite y amerita, y los segundos son vistos como artefactos culturales inútiles para la promoción de un acercamiento fructífero y con espíritu crítico hacia los contenidos que ellos mismos proponen. A partir de este diagnóstico, la autora rescata a la escuela, por un lado, como el espacio a partir del cual reponer densidad y complejidad al conocimiento de nuestra historia, y, por otro, para contrarrestar el embotamiento del pensamiento que produce la imagen y la cultura de lo efímero y lo fragmentario que promueven las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

## Palabras clave

Intelectuales – cultura – escuela – globalización – cultura de masas

## Abstract

*The following work covers the literature work of Beatriz Sarlo and some of her interventions in the written press where a interpellation to the school's posture in front of the cultural transformations introduced by the globalization phenomenon and the post modern scene. These articles analyze how this cultural critic questions the school institution hereunder two proper phenomenons of our era: The expansions and the success of the popular versions of the history and the centrality that progressively acquires the new technologies of information and the communication in the social and cultural life of the young people. These analyzes reveals a valorisation of both phenomena's as generally negative, as the first ones are judged as insufficient media to achieve the complexity and the different entrances that the past allows and deserves, and the second ones are considered as useless cultural artefacts to the promotion of a fruitful approach and with a critic spirit to those components that themselves propose. From this diagnosis the author rescue the school, on one hand, as a space from where can be rebuilt the density and complexity to the knowledge of our history, and on the other hand, to thwart the dulling thought that produce the image and the culture of the ephemerons and the fragmentary that the new technologies of the information and communication propose.*

## Key words

*Intellectuals – culture – school – globalization – popular culture*

Recibido el 14 de marzo  
Aceptado el 10 de abril de 2007