

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

Propuesta
Educativa
28

2007

**La transmisión cultural asediada: Los avatares de la cultura común en la escuela,
por Inés Dussel.**

Propuesta Educativa Número 28 – Año 14 – Nov. 2007 – Vol 2 – Págs. 19 a 27

La transmisión cultural asediada: Los avatares de la cultura común en la escuela

INÉS DUSSEL*

¿Qué se hizo del ideal de transmitir la cultura, y más específicamente una “cultura común,” a todos los ciudadanos a través de la escuela? En este artículo, quisiéramos proponer algunas reflexiones en torno de lo que se percibe como crisis de la transmisión escolar, buscando entender las formas en que hoy se plantea el problema, y sugiriendo algunos criterios para retomar la idea de transmisión de lo común.

El asedio a la transmisión cultural que realiza la escuela tiene al menos dos componentes fuertes: la crisis del Humanismo y la crisis de la idea de reproducción cultural.

El primer elemento tiene que ver con el declive del ideal humanista como eje para la acción de la escuela, concebida como la vía para la realización personal y para el ascenso social. La cultura común estuvo, al menos para buena parte de nuestros países, definida por un núcleo de humanidades modernas que estructuraban saberes, disposiciones y sensibilidades que debían pasarse o legarse a las nuevas generaciones. Lugar de privilegio, símbolo de distinción, las humanidades fueron las que dieron un núcleo de referencias comunes que permitían sentirse parte de alguna cosa común, de una vida comunitaria, con sus jerarquías, inclusiones y exclusiones, pero común al fin.

Sin embargo, la legitimidad de las humanidades hoy está declinando. Son muchos los que reclaman que la escuela no hace lo que debería, ya sea enseñar para la vida o para el trabajo, adecuarse a los nuevos tiempos o renovar su propuesta disciplinar. Desde las ciencias sociales, hace décadas que se viene insistiendo en el carácter de “invención” de la tradición que propone la escuela, su selección arbitraria de la cultura y su sesgo político e ideológico (Hobsbawm y Ranger, 1983; Williams, 1958; Bourdieu y Passeron, 1980, entre muchos otros). Probablemente las dos impugnaciones más fuertes vengan de la mano de las críticas “multiculturales” (las culturas mayoritarias o minoritarias que estaban excluidas del canon tradicional) y de las posiciones “neotecnológicas” (las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que plantean otros saberes y otras formas de transmisión). Las pedagogías de moda son distintas versiones del constructivismo, que en sus modalidades más esquemáticas y pobres equiparan la transmisión del docente a la lección magistral —y por lo tanto, la rechazan— y creen que el “origen” del curriculum está en la psicología infantil (algo que ya discutía Dewey en *El niño y el curriculum*, 1902). Las críticas se fundan sobre tres exclusiones fuertes que estaban a la base del curriculum humanista: la cultura vinculada a los sectores subalternos, la cultura contemporánea y la voz de los niños y los adolescentes¹. Y como señala George Steiner, estas críticas pueden leerse como una especie de “grito de guerra” del “contraataque contra los privilegios de los letrados,” porque de esos privilegios “se han visto excluidos centenares de millones de seres humanos...” (Steiner & Ladjali, 2007, pág.106).

Carlos Monsiváis dedica un lúcido ensayo a esta discusión sobre cuál es la cultura común hoy, y allí se pregunta:

“¿En qué momento y por qué motivo la lectura y la cultura definidas clásicamente (artes, música, teatro, cine de calidad) pasan a ser algo que se envía a las regiones del tiempo libre, mientras que los medios y la industria del entretenimiento son para demasiados “la realidad”? Y un gran interrogante: ¿cuándo se pierde, en definitiva, la causa de las humanidades como formación central?” (Monsiváis, 2007, pág.57).



* Dra. en Educación de University of Wisconsin-Madison, EEUU; Coordinadora del Area de Educación de FLACSO Argentina. E-mail: idussel@flacso.org.ar



Puertas, JackCba.

Monsiváis responde que:

“Al humanismo se lo expulsa en definitiva del curriculum educativo en la década de 1970, al encargársele a la iconosfera (el imperio de las imágenes) la formación de las nuevas generaciones. No se le ve sentido a la brillantez verbal, y cada vez son menos los capaces de sentirla y admirarla. (...) Y el sitio antes central de la literatura lo ocupan las imágenes, al grado de que el “tiempo libre” de la sociedad viene a ser lo que resta luego de ver partidos de fútbol, telenovelas, reality shows, series televisivas, películas, lo que, además, ya no es “tiempo libre” sino “obligación urbana.”” (op. cit. pp. 59-60).

Sin duda, lo que está sucediendo con la amplísima difusión de las nuevas tecnologías y sobre todo de la televisión modifica profundamente el panorama de la cultura común, y de nuestras ideas sobre lo que debe transmitirse. Habría que recordar, sin embargo, que esta crítica a las humanidades tiene más antigüedad que los treinta o cuarenta años que les reconocemos, y animarse a decir que, quizás, **la crítica al núcleo humanista escolar es más la consecuencia de la extensión de los programas de la democratización de la cultura y de la democratización escolar que su antagonista.** Al final de cuentas, fue en el mandato de hacerse más y más popular, más y más inclusiva, que la escuela fue adoptando formas y saberes del entorno y de las familias, al punto que la demanda de volverse receptiva y hospitalaria se puso en el centro de su ideario (Hunter, 1998). Por otra parte, desde el escolanovismo ya estaban presentes las críticas a la transmisión de la tradición. Una pedagoga argentina, Natalia Fattore, destaca en un texto reciente que *“El progreso de una pedagogía ‘sin tradición’ fue el ideal a alcanzar de todo progresismo pedagógico. Lo ‘nuevo’, lejos de habernos liberado de las coacciones de la tradición, nos enfrenta a nuevos riesgos y peligros.”* (Fattore, 2007, pág.29).

Véanse, por ejemplo, las opiniones del joven Walter Benjamin, a quien difícilmente podría acusarse de antihumanista o de antiintelectual. En un texto publicado en 1912 en una revista estudiantil, en plena efervescencia de la reforma escolanovista, Walter Benjamin advertía que la escuela es la depositaria de la tradición cultural. Decía en aquel entonces que *“la escuela es la institución que custodia y presenta a la humanidad sus adquisiciones.”* (Benjamin, W., “La reforma escolar, un movimiento cultural”, publicado en Benjamin, 2006, pág.16). Esta idea de custodia, de arkhonte-guardián de la memoria, es una noción poderosa que estructuró la acción de muchos educadores, al punto de convertirse en celadores o cancerberos del saber –casi como el bibliotecario de *El nombre de la rosa*, la novela de Umberto Eco².

Pero Benjamin no ignoraba, y menos quería dejar de señalar al movimiento estudiantil de principios del siglo XX, que la escuela no es sólo pasado: *“Cuanto hace la escuela, es mérito y obra del pasado, aunque a veces se trate del pasado reciente. No puede ofrecerle al futuro más que atención y reverencia.”* (op. cit.) Sin embargo, el encuentro con los jóvenes hace que el futuro sea más y más quien imprime una dirección a la escolaridad.

“Pero la juventud envía al futuro a la escuela, que se encuentra puesta a su servicio. (...) La exigencia más apremiante de toda la pedagogía moderna no quiere otra cosa que crear espacio para la cultura en surgimiento. Al confiar en la juventud, que ha de aprender poco a poco a trabajar, a tomarse en serio y a educarse, la humanidad confía en su futuro...” (Benjamin, W. “La reforma escolar, un movimiento cultural”, publicado en Benjamin, 2006 pág.16.)

La convocatoria a enlazar el pasado con el presente y con el futuro, que es en definitiva el que “tira” o “empuja” la propuesta escolar, lo lleva a reclamar: “Basta ya de humanismo desteñido!”. Cita una “lista negra” de comentarios de profesores, que podrían ser los mismos que encontramos hoy en algunas clases:

“...da igual que les guste o no les guste Horacio; está en el plan de estudios y tenemos que leerlo.”
Respuesta de un profesor a una objeción contra una argumentación de Cicerón: “aquí en la clase no queremos desarrollar nuestras ideas, sino saber qué dice Cicerón.”
“Ah, y no piense que nos creemos su entusiasmo por la Antigüedad”, dijo un maestro a un alumno de Oberprima de un Gimnasio humanista. (Benjamin, “Enseñanza y valoración”, 1913, en Benjamin, 2006, pág.42)³.

Para Benjamin, este Humanismo desteñido debe reformularse, para hacerle lugar a la cultura juvenil y para “encontrar un lugar para el presente en la historia de la cultura” (Benjamin, “La enseñanza de la moral”, 1913, en Benjamín, 2006, pág.54). Esta idea de **“encontrar un lugar para el presente en la historia de la cultura”** es central para pensar tanto la renovación de las humanidades como para hacer frente a los que sólo quieren “presente” en la escuela, un presente entendido como las necesidades estrechas que impone el mercado.

La transmisión cultural bajo asedio: algunas claves generales

El segundo elemento que pone a la transmisión cultural bajo asedio es que hay una crisis más general de la noción de transmisión y de reproducción cultural (conceptos que no son equivalentes, pero que hablan del pasaje de un legado)⁴. En el contexto de “liquidez”, de horizontes más inestables, la cuestión de la reproducción cultural y política de las sociedades se convierte en un problema. Como lo señala Bauman, lo transitorio y el corto plazo se vuelven valores, y lo perdurable, lo duradero, el largo plazo gozan de mala prensa. ¿Cómo lograr cierta estabilidad en la transmisión intergeneracional que asegure el pasaje de la cultura de adultos a jóvenes? ¿Cómo establecer ciertos puntos de referencia si tanto los puntos de partida como los de llegada están en permanente cambio y cuestionamiento? ¿Cómo evitar que esa transmisión no se interrumpa con las deslocalizaciones (exilios, desempleo, mudanzas, quiebras) y turbulencias a que están sometidas hoy la vida de amplias capas de la población? (Reguillo, 2005). Un antropólogo indio señala: *“En tanto las formas de las culturas se vuelven menos delimitadas y más fluidas y politizadas, el trabajo de la reproducción cultural se vuelve un trabajo diario más azaroso.”* (Appadurai, 2001, pág.44).

El azar lo vuelve, también, más difícil de prever y de estructurar. Gunther Kress, que trabaja sobre los nuevos alfabetismos, argumenta en la misma dirección: *“En un mundo de inestabilidad, la reproducción ya no es un tema que preocupe: lo que se requiere ahora es la habilidad para valorar lo que se necesita ahora, en esta situación, para estas condiciones, estos propósitos, este público concreto, todo lo cual será configurado de forma diferente a como se configure la siguiente tarea.”* (Kress, 2005, pp.68-69).

El psicoanalista egipcio-francés Jacques Hassoun señalaba hace más de diez años que *“los viejos”* (así los llamaba él) ya no tienen quién escuche sus historias (Hassoun, 1996). Parece que no interesaran. En una propaganda en Estados Unidos se usaba un latiguillo común entre la audiencia: *“it’s so yesterday”* (es tan de ayer). Si no la frase, al menos el espíritu suele encontrarse en el lenguaje publicitario y en el tono ‘juvenilista’ de buena parte de la programación televisiva. Dice Monsiváis: *“Con velocidad inconcebible en épocas anteriores, las referencias se*

borran o se ajustan al tamaño de la fama televisiva, algo en el sentido de "No hay nada más viejo que la información cultural de mis padres:" (Monsiváis, 2007 pp.95).

Sobre este fondo de crisis de la transmisión más general, la escuela se recorta con sus propias transformaciones, que ponen en duda su propia legitimidad como institución de socialización privilegiada (Dubet, 2004). Si antes constituía un espacio de transmisión cultural cuya cultura se distinguía claramente del afuera y que se sostenía en una alianza entre el Estado y las familias, en la actualidad la escuela compite con otras agencias culturales como los medios de comunicación de masas y la Internet por la transmisión de saberes, la formación intelectual y la educación de la sensibilidad de los niños y adolescentes. Y compite en condiciones desventajosas, ya que por sus características "duras," por su gramática estructurante, la escuela se muestra menos permeable a estas nuevas configuraciones de la fluidez y la incertidumbre.

Por otra parte, la escuela se encuentra con sujetos bien diferentes de los que estaba acostumbrada, y a los que esperaba. Los niños hoy se saben portadores de derechos, discuten, argumentan y negocian la ley y la autoridad, y se comportan muchas veces como consumidores precoces, clientes a los que debe satisfacerse, antes que como ciudadanos sujetos a la ley. Esto es importante de recordar frente a las visiones ahistóricas y románticas de ciertas psicologías educativas, que naturalizan una idea de la infancia y dejan de lado los múltiples desacomodamientos que genera esta horizontalización de posiciones. Sin ir más lejos, esta nueva posición de los niños plantea enormes desafíos para la autoridad de los adultos en la escuela, que se observan en las quejas reiteradas de los docentes sobre la dificultad de "poner límites" o de estructurar situaciones productivas de enseñanza.

La transformación de los sujetos no abarca solamente a la infancia. De acuerdo con distintos analistas (Lahire, 2004; Sloterdijk, 2005), estamos viviendo una transición en las formas del individualismo que organizan la vida comunitaria, y que los niños y adolescentes de hoy ponen en evidencia. Mientras que en el siglo XIX se priorizaba la "búsqueda del yo interior", en una mirada hacia uno mismo, y el siglo XX fue el siglo del narcisismo (Lasch, 1999), ahora estamos pasando a una época del individualismo del autodiseño, del trabajo permanente y sostenido para convertir a la propia existencia en un objeto estético original y creativo, una recreación sin fin, en un movimiento continuo sobre sí mismo para desarrollar plenamente sus capacidades (Sloterdijk, 2005, pág.15). Se promueve un trabajo activo y práctico de los individuos en el diseño de sus vidas cotidianas, que ya no se hace en nombre de una ética protestante del esfuerzo sino en el de los placeres y satisfacciones (Himanen, 2002). Las ideas pedagógicas de autonomía, creatividad e independencia, una vez plenamente desarrolladas, corren el riesgo de convertirnos en esclavos de nuestra autonomía (Walkerline, 1995; Meirieu, 2002), en depositar sobre cada una de nuestras espaldas la tarea y la responsabilidad de construir nuestro éxito o, lo que es más probable, de soportar y explicar nuestro fracaso. El individualismo del autodiseño se configura así como un nuevo patrón que vuelve mucho más difícil establecer lazos colectivos, formas de autoridad tradicionales, y pautas de transmisión culturales más estables y duraderas. Y tiene costos altos para los individuos, que ante la dificultad de sostener estos ideales caen en la depresión —que se califica como el síntoma— o recurren a las adicciones y las terapias de todo tipo (Ehrenberg, 1999).

En ese marco, ¿cuáles son los elementos que definen a nuestra vida en común, los elementos culturales que actúan de referencia para todos? Monsiváis señala que esos elementos en común hoy vienen provistos, sobre todo, por la televisión. *"El influjo mítico de la narrativa y la poesía se ha evaporado en buena medida, concentrándose en sectores de la cultura libresa."* Lo que antes producía una lectura furtiva, hoy lo hace *Star Wars*, de otra manera. *"Y el reemplazo propuesto, la televisión, posee un efecto distinto, devastador a corto plazo, pero carente del brillo del prestigio íntimo, no sólo por su naturaleza, que consiste en hechos efímeros, sino por su masificación."* (Monsiváis, 2007, pág. 94). Además de poco íntimas y poco "apropiables", estas nuevas citas con la cultura común se trastocan todo el tiempo: *"cada cinco o diez años se modifica y circunscribe el mapa de las alusiones compartidas"* (op.cit., pág 81). Por eso, pronto son incomprensibles para muchos, y generan muchas dificultades para conversaciones entre generaciones, entre experiencias distintas, entre tribus, entre gustos. La tendencia a enclaustrarse en el barrio, en la familia, incluso en el cuarto propio, y conversar sólo con aquellos a quienes uno "entiende" o comparte gustos, es una consecuencia de este "miedoambiente" a la alteridad, al decir de Bauman.



Puerta del Congreso, Antonio Vazquez Brust.

¿Puede la escuela escapar al asedio?

¿Qué lugar puede plantearse, entonces, para la transmisión cultural en la escuela? El desafío es estructurar una idea de cultura común que pueda ser transmitida y compartida, que tome nota de las injusticias y privilegios del pasado, y que al mismo tiempo proponga algunas otras inclusiones que no vengan de la mano de la cultura del mercado o del individuo del auto-diseño. Esa cultura común tendría que ayudar a aliviar el peso del individualismo, sin pretender por eso definir a la transmisión cultural sin importar quién está enfrente. En esa tensión entre universalización e individualización, se juega la posibilidad de una cultura común. En los párrafos que siguen, propongo algunos criterios generales para repensar la transmisión cultural desde la escuela.

En primer lugar, hay que volver a enfatizar que *“nadie es consciente de lo que es hasta que no se enfrenta con la alteridad.”* (Ladjali, en Steiner y Ladjali, 2007, pág.37). La escuela, hoy más que nunca, debe ser el lugar que nos ponga en contacto con un mundo-otro, pero este mundo-otro no es, necesariamente, el mundo de las humanidades del siglo XIX, sino el mundo-otro que nos confronta con lo desconocido, con lo que nos permite entender y también desafiar nuestros límites, con lo que nos hace más abiertos a los otros y a nosotros mismos. La escuela —ya sea enseñando el lenguaje, la pintura, el cine o la computación— debería poder ayudarnos a relacionarnos más libremente con una tradición, pero por eso mismo, también debería darle un lugar a esa tradición para que sea reescrita (Malosetti, 2007). Como decía Benjamin, la escuela es pasado, pero no es sólo pasado; debe ser presente, pero no sólo presente. En este cruce y rearticulación de temporalidades, puede darse lugar a una transmisión que no sea planteada como repetición mecánica de una historia, sino como el pasaje de una tradición que se renueva y se redefine con cada nueva generación.

En segundo lugar, la escuela debe sostenerse en la gratuidad del don, sobre la que tanto habló Derrida en distintos escritos. Gratuidad en múltiples sentidos: porque es accesible a todos los que quieran, pero porque además no exige o promete que este conocimiento será estrechamente útil, sino que servirá *“para la eternidad”* —como dice De Lajonquière—; para otros tiempos, para tiempos que no tienen forma en el calendario social sino en el humano, en el de cada uno. Pero además, la escuela debe ofrecer tiempo, paciencia, lentitud, silencio, la posibilidad de la duda (to-

dos elementos mencionados por Steiner en su *Elogio de la transmisión*). Frente a la aceleración de los tiempos, frente a la presión de la performance, frente a la demanda de reinventarse y de autodiseñarse todo el tiempo, la escuela puede ofrecer un contexto donde pueda descansarse en otros, en una herencia acumulada, en un saber que otro nos ofrece, en un espacio donde uno puede equivocarse y volver a probar sin mayores consecuencias. Todo eso es un don a dar a las nuevas generaciones.

En tercer lugar, la escuela debe dar más claves para descifrar la experiencia común, cada vez más opaca en su fragmentación y en su velocidad de renovación (Martín-Barbero, 2006). En esa tarea, será importante recurrir a las disciplinas para que nos provean modos de abordaje, lenguaje, reglas, que nos ayuden a construir algún orden y algún sentido o interpretación que construyan una distancia (nuevamente, la alteridad aparece como un tema), para que uno pueda ser uno también extrañándose, pudiendo colocar una distancia justa (comprometida, pero también mediada por el análisis) entre lo vivido y la construcción de una experiencia. Pero también hay que introducir nuevos temas y nuevos modos de trabajo en la escuela⁵. Por ejemplo, retomando un objeto que apareció a lo largo de esta ponencia, no es tarea menor el empezar a introducir pautas y formas de trabajo con los medios, que permitan tener algunas otras ideas sobre qué hacer frente a lo que hoy está constituyendo nuestra "cultura común". La "comunidad de espectadores" que crea el espectáculo mediático, que construye una "cercana distancia" ética y políticamente problemática, es una de las primeras cuestiones a interrumpir e interrogar para que otra transmisión sea posible⁶. "No debería suponerse un "nosotros" cuando el tema es la mirada al dolor de los demás", dice Sontag (2003, pág.15). ¿Cómo se forma ese nosotros? ¿Qué tipo de administración de los saberes y de las pasiones instala? Para una analista francesa, Marie-José Mondzain, la violencia de los medios reside precisamente en "la violación sistemática de la distancia. Esta violación resulta de estrategias espectaculares que embarullan, voluntariamente o no, la distinción de los espacios y los cuerpos para producir un *continuum* confuso donde se borra toda chance de alteridad. La violencia de la pantalla comienza cuando no hace más pantalla, porque ya no es más constituida como el plano de inscripción de una visibilidad que espera un sentido." (Mondzain, 2002, pp. 53-4). El analizar los efectos fusionales y confusionales de las pantallas, la trama que "tejen invisiblemente entre los cuerpos que ven y las imágenes vistas"; aquello que "se juega en la pantalla pero no es visible en ella," (op.cit., pág. 52), debería ser un elemento más de la transmisión cultural, que habilite mejor para recrear alguna cosa en común. "Ver con otros, he ahí la cuestión, ya que vemos siempre solos y no compartimos más que lo que escapa a la vista." (op.cit., pág. 51). En ese aspecto, hay un elemento importante que hace a lo común, a qué puede seguir tejiendo y tramando una sociedad donde nos importe lo que le pasa al otro, sea éste nuestro alumno, nuestro colega, nuestro vecino o nuestro connacional, y que nos importe lo suficiente para darle nuestra atención, para esperar su palabra, para superar la dificultad de no entenderlo e insistir en ese vínculo.

Finalmente, creo que es importante encontrar una posición de afirmación de la transmisión cultural que no parta de un gesto amargo y desencantado. Vuelvo, una vez más, a Monsiváis, que dice: "aventuro la hipótesis: en estos años la tradición es aquello que vendrá o sobrevendrá, no el punto de partida." (Monsiváis, 2007, pág. 36). Y frente a eso, la escuela, esa depositaria del pasado que se encuentra con el futuro en los jóvenes, debe evitar la nostalgia pero sobre todo la amargura por no ser ya el centro de las referencias culturales. "No hay dolor más grande que el de ser propietario de aparatos súbitamente descartados." (op.cit., pág. 36). ¿Cuánta de la afirmación de los contenidos escolares hoy no reitera esa amargura y quiere cobrarles a los jóvenes ese dolor?

Un filósofo español, José Luis Pardo, escribió este año una ponencia maravillosa sobre las relaciones entre padres e hijos y la transmisión intergeneracional. Partiendo de la canción de los Beatles, "She's leaving home", Pardo recrea las discusiones de los hijos con los padres en los años '60, hijos que se iban de la casa a divertirse, a hacer el amor y no la guerra, a llevar la imaginación al poder, frente a padres que se sentían traicionados en su sacrificio y en su lucha y trabajo duro por darles un futuro mejor. El autor compara esa escena con la escena actual en la que a muchos chicos les cuesta salir de su casa por miedo al mundo, en la que parece que los padres —esos hijos que se fueron de su casa escuchando a los Beatles— no pueden transmitir otra cosa que no sea el desengaño o la amargura, que no tienen palabras para ofrecer frente al dolor o las guerras porque han renunciado a pensarlas, y que parece que sólo pueden balbucear "Que te diviertas!" o "¡Cuidátele!". ¿Hay otra cosa para decir? Permítaseme "robar" a Pardo algunas ideas y emociones para pensar en otras transmisiones para la escuela. Escribe una hipotética carta de una madre a su hija, que seguramente se irá pronto de la casa:

“Yo bien podría decir que mi vida no ha tenido ningún valor, que todo ha sido en vano, que todas las empresas en las que me he empeñado han fracasado, que mis congéneres han destruido cada una de mis esperanzas...; bien podría decirlo sino fuera porque, al menos una vez, he visto unos ojos en los que brillaba una verdad distinta de la masacre y la mezquindad, y ese solo instante ha valido por toda mi vida y ha convertido en nada todos mis engaños y decepciones, y me ha enseñado a reirme con desprecio del sacrificio, la lucha por la vida, el sagrado valor del trabajo, y de la humillación o la exaltación de la guerra, y me ha recordado el valor de la felicidad. Esos ojos, querida, son los tuyos, que me encuentro ahora, cuando estoy de vuelta, y que me recuerdan qué era lo que yo misma buscaba el día que abandoné la casa de mis padres... Así que, si no te digo nada, al menos, cuando nos crucemos en el camino, tú en el ida y yo en el de vuelta, si percibes en mis ojos un temblor insensato de felicidad y de esperanza, un imperdonable deseo de detener la Historia y de declarar condonadas todas las deudas y clausuradas todas las hazañas, no olvides que eres tú quien los ha iluminado con esa luz y búscala ahí afuera, porque si la encuentras podrás fulminar con ella a quienes quieran hacerte desdichada.” (Pardo, 2007, pág.15).

Sería auspicioso que la transmisión cultural en la escuela se plantee alguno de estos horizontes, que implican retomar las mejores tradiciones del humanismo (¿quién, sino un humanista, buscaría en los ojos de otro humano las bases de la esperanza?), pero concientes también de su traumático legado. Esa *“luz que puede fulminar a quien quiera hacernos desdichados”* es quizás la mejor enseñanza que uno podría legar, aunque cueste enseñarla, aunque pase y no pase por las disciplinas escolares, aunque sepamos que la escuela no pueda programarlo ni garantizarlo, pero sí sepamos que puede ayudar a propiciar su encuentro, y a sostenerla cuando aparece.

Bibliografía

- APPADURAI, Arjun, *La modernidad desbordada*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt, *La modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002.
- BENJAMIN, W., *Obras. Libro II, vol. 1. Primeros trabajos de crítica de la educación y la cultura*, Madrid, Abada Editores, 2007.
- BERGALA, A., *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*, Barcelona, Laertes, 2007.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C., *La reproducción*. Barcelona, Laia, 1980.
- DERRIDA, J., *Archive Fever. A Freudian Impression*, The University of Chicago Press, Chicago & London, 1996.
- DERRIDA, J., *Aprender por fin a vivir. Entrevista con Jean Birnbaum*, Buenos Aires, Amorrortu, 2006.
- DUBET, F., “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”, en TENTI FANFANI E. (ed.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2004, pp. 15-43.
- DUSSEL, I., *Curriculum, humanismo y democracia en la escuela media argentina (1863-1920)*, Buenos Aires, FLACSO, 1997.
- DUSSEL, I., “De la primaria a la EGB: ¿Qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?”, en TERIGI, F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria hoy*, Buenos Aires, Siglo XXI/Fundación OSDE, 2006, pp. 85-130.
- DUSSEL, I., “A 30 años del golpe: repensar las políticas de transmisión en la escuela”, en RÍOS, Guillermo (ed.), *La cita secreta. Encuentros y desencuentros entre educación y memoria*, Santa Fe, Amsafe editorial, 2007, pp. 157-178.
- EHRENBERG, A., *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad*, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 1999.
- FATTORE, N., “Apuntes sobre la forma escolar “tradicional” y sus desplazamientos”, en BAQUERO, R., DIKER, G. y FRIGERIO, G. (comp.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2007, pp. 13-32.
- HASSOUN, J., *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ed. de la Flor, 1996.
- HIMANEN, P., *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*, Buenos Aires, Planeta, 2002.
- HOBBSBAWM, E. y RANGER T., *The Invention of Tradition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- HUNTER, I., *Repensar la escuela*, Barcelona, Pomares, 1998.

- KRESS, Gunther, *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*, Granada, Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía, 2005.
- LAHIRE, B., *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, Ed. La Découverte, 2004.
- LASCH, C., *La cultura del narcisismo*, Barcelona, Editorial Andrés Bello, 1999.
- MEIRIEU, P., *Le pédagogue et les droits de l'enfant: histoire d'un malentendu?* Condé-sur-Noireau, Éditions du Tricorne, 2002.
- MALOSETTI COSTA, Laura, "Tradición, familia, desocupación": Ponencia presentada al Seminario Internacional *Educación la Mirada. Experiencias en Pedagogías de la Imagen*, FLACSO/Argentina-Fundación Osde, Buenos Aires, 2007.
- MARTÍN-BARBERO, J., "Nuevas visibilidades políticas de la ciudad y visualidades narrativas de la violencia", *Revista de Crítica Cultural*, No. 3, 2006.
- MONDZAIN, M.J., *L'image, peut-elle tuer?*, Paris, Bayard, 2002.
- MONSIVÁIS, C., *Las alusiones perdidas*, México, Anagrama, 2007.
- PARDO, J.L., "Mother & Chile Reunion"; Ponencia presentada en el Simposio *Encuentros entre generaciones*, Barcelona, 2007.
- REGUILLO, Rossana, *Horizontes fragmentados. Comunicación, cultura, pospolítica. El (des)orden global y sus figuras*, Guadalajara, ITESO, 2005.
- SLOTERDIJK, P., *Sobre la mejora de la buena nueva. El "quinto" Evangelio según Nietzsche*, Siruela, Madrid, 2005.
- SONTAG, S., *Ante el dolor de los demás*, Buenos Aires, Alfaguara, 2003.
- STEINER, G. y LADJALI, C., *Elogio de la transmisión*, Madrid, Siruela, 2005.
- WALKERDINE, V., "Psicología del Desarrollo y Pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la Educación Temprana", en Jorge Larrosa y AA.VV., *Escuela, Poder y Subjetivación*, Madrid, Ed. La Piqueta, 1995.
- WILLIAMS, R., *Culture and Society, 1780-1950*, London & New York, Columbia University Press, 1958.

Notas

¹En otro texto (Dussel, 1997) discutí la asociación entre currículum humanista y formación e inclusión en la vida democrática que sigue siendo central a la escuela secundaria, al menos en Sudamérica. Esta asociación llevó a la exclusión de saberes vinculados al trabajo, a la cultura contemporánea, a las culturas locales, y también a una marginación de la "voz adolescente" (sabiendo que esa voz no es monolingüe ni es "auténtica").

²Es interesante vincular esta idea de arkhontes de la memoria con la idea de archivo, que está asociada a la noción de lo que se conserva de una tradición cultural. El término "archivo", dice Derrida, viene del griego *arkheion* que significa una casa, un domicilio, una dirección, la residencia de los magistrados superiores, los *arkhons*, aquéllos que mandan. Los documentos en el archivo, entonces, dicen la ley: "ellos rememoran la ley e invocan o imponen la ley" (Derrida, 1996, pág.2). Derrida sigue diciendo que es en esta *domiciliación*, en este arresto domiciliario, que el archivo ocurre. "El habitar, este lugar donde habitan permanentemente, marca el pasaje institucional de lo privado a lo público, que no siempre quiere decir de lo secreto a lo no-secreto." (op. cit., pág 3): el acto de guardar documentos también involucra ocultarlos. El derecho que autoriza el archivo y la ley en la que se inscribe impone límites, fronteras, distinciones, que pueden ser deconstruidas si, como pretende Derrida, se busca cuestionar la política del archivo.

³Algo similar dice Steiner: "comprendo perfectamente la revolución contra los excesos en la enseñanza secundaria, comentarios, análisis y todo eso." Pero ante eso, dice sentir una gran ambigüedad o incluso esquizofrenia: "Por otra parte, me asusta la idea de perder esas referencias esenciales que han constituido el sustrato de nuestra identidad. La identidad de una lengua, de un pueblo, de una generación, está en su legado, en la herencia que nos deja de aquello que más ha apreciado de su pasado. Si eso se pierde, corremos el peligro de caer en la barbarie de innovaciones huérfanas." (Steiner & Ladjali, 2007, pp. 93-94).

⁴Véase Dussel, 2007, para una discusión sobre las vueltas de la transmisión y su diferencia con la idea de repetición o clonación.

⁵ En otro texto (Dussel, 2006) nos ocupamos de discutir la inclusión de las nuevas alfabetizaciones. Remito a él para un desarrollo más extenso de esta temática.

⁶ Tema que aborda brillantemente el libro de Sontag, *Ante el dolor de los demás* (2003).

⁷ Es la expresión que usa Alain Bergala (2007) para hablar de la iniciación de los niños al cine, señalando que la escuela debe ofrecerlo pero debe saber que ese encuentro no se controla desde la planificación ni tiene garantías de éxito.

Resumen

En este artículo, quisiéramos proponer algunas reflexiones en torno a lo que se percibe como crisis de la transmisión escolar. Más específicamente, nos interesa entender qué se despliega alrededor de la discusión sobre cuál es la cultura común que debe transmitir la escuela. Esta fue una institución concebida para la formación de ese núcleo de referencias comunes que permitían integrarse a la sociedad nacional y convertirse en ciudadanos. Hoy tanto la idea de "cultura común" como la propia noción de tradición y reproducción cultural aparecen bajo asedio. En primer lugar, ese asedio tiene que ver con el declive de las humanidades modernas como centro de referencia de la cultura común –un declive que ya lleva más de un siglo-. En segundo lugar, se está produciendo una transformación profunda de la idea de tradición y reproducción cultural, y de las formas en que se realiza. Ambos elementos son discutidos en el artículo. Por último, sugerimos algunos criterios para retomar la idea de transmisión de lo común en la escuela, que tomen en cuenta los cuestionamientos y desafíos de la construcción de una tradición en las presentes condiciones.

Palabras clave

Escuela-Transmisión cultural-Tradición-Formación ciudadana-Nuevas alfabetizaciones

Abstract

In this article, I advance some arguments about what is perceived as the crisis of the act of transmitting or passing over culture to new generations. More specifically, I am interested in understanding what is built into the discussion of what a common culture is, and what role schools play in their formation. Schools were institutions that were conceived for producing a core of common references that allowed people to be included in the national society and turn into citizens. Today, both the idea of a 'common culture' and the notion of tradition and cultural reproduction appear to be under siege. First, this siege is linked to the decline of modern humanities as the reference centre for common culture –a decline that has been taking place for over a century. Second, what is taking place is a profound transformation of the ideas of tradition and cultural reproduction, and of the ways in which they are performed. Both elements are discussed in this article. Finally, I suggest some criteria to rethink the passing over of a cultural tradition in schools, taking into account the challenges and questions that have been posed to the construction of a tradition in present conditions.

Key words

Schooling-Cultural legacy-Tradition-Citizenship education-New literacies