

Educación, socialización política y cultura política. Algunas aproximaciones teóricas

*POR MARCIA SMITH-MARTINS**



Uno de los alcances de la educación formal es la posibilidad de transmitir valores y formación de actitudes respecto al poder y a la vida política. Esta meta asume características distintas en las diversas propuestas de educación formal, con las cuales los valores poseen relaciones mutuamente determinantes. El presente texto se propone apreciar cómo esta cuestión ha sido situada por los estudiosos de la relación entre educación y sociedad, revisar cómo se ha planteado el análisis de la influencia de la educación formal en la cultura política de las sociedades y sugerir elementos para un marco interpretativo de la vinculación entre estas dos dimensiones sociales.

One of the major achievements of formal education is the possibility to transmit values and the formation of frames of mind towards power and the political life. This purpose embodies different characteristics in the diverse proposals of formal education, with whom those values have mutually defining relations. This article aims to show how this issue has been considered by the specialists who have studied the relations between education and society, to examine how the analysis of formal education's influence on the political culture of the societies has been raised and to suggest new prospects for an interpretative framework of the link between both social dimensions.

●
Educación formal/cultura política/ conflicto social/
reproducción social/ formación ciudadana
Formal education/political culture/social conflict/
social reproduction/ citizen development

1. INTRODUCCIÓN

El tema que vamos a tratar se refiere a los procesos de socialización política, en especial los que se sitúan en el ámbito de la educación formal. En las instituciones educativas y a lo largo de sus procesos operan mecanismos que posibilitan o comparten la conformación de las características políticas de los individuos, entre ellas su interés, identidad, orientación y participación políticas.

Nuestros propósitos al elaborar este texto son: apreciar a lo largo del tiempo la manera en que esta cuestión ha sido situada por los estudiosos de la relación entre educación y sociedad, revisando cómo se ha planteado el análisis de la influencia de la educación formal en la cultura política de las sociedades, y sugerir elementos para un marco interpretativo de la vinculación entre estas dos dimensiones sociales.

La reflexión sobre esta temática tiene importancia en la medida que el interés por el estudio de los procesos sociopolíticos de transición a la democracia en América Latina se ha incrementado y tiene entre sus vertientes una propuesta de análisis que incluye con frecuencia el tema de la cultura política y sus características según la educación formal. Además, los procesos de modernización y democratización de la vida política que se han propuesto y que se llevan a cabo en algunas sociedades latinoamericanas buscan apoyarse en la educación para la creación de una cultura política adecuada, asumiendo que la participación de la educación es muy significativa en estos procesos.¹ Centraremos nuestra atención en el papel fundamental que cum-

ple la escuela como agencia formativa de la ciudadanía al ampliar el enfoque socioeconómico de la educación que reduce sus intereses a una relación educación-empleo. De paso podríamos decir que es el desarrollo socioeconómico de un país, y no apenas su crecimiento económico, el proceso que más estrechamente se vincula con la educación y la participación ciudadana en los procesos políticos.

En esta reflexión reconsideramos una inquietud de años pasados que resaltaba la diferencia entre desarrollo y crecimiento económico.² Pero al señalar esta posición, “el enfoque del trabajo (o perspectiva socioeconómica de la educación, preferentemente preocupada con el crecimiento económico), no se ve perjudicado porque forma parte de la vida del ciudadano, pero se coloca al trabajo como derecho de la ciudadanía (perspectiva formativa de la educación) y no al inverso” (Demo, 1999, p. 37). Así, los procesos escolares son vistos como fundamentales para la formación de una cultura ciudadana y participativa, inseparable del desarrollo social, pues están vinculados con las formas de interpretar, relacionarse y experimentar la vida política y el poder. La participación ciudadana es potencialmente un elemento de transformación del crecimiento económico en desarrollo social y es más en este sentido que se percibe la importancia de la educación para la modernización de las sociedades.

2. LA CUESTIÓN A LO LARGO DEL TIEMPO

Más que cualquier otro, el espacio social de la educación formal es un ámbito de

* Investigadora del Centro de Estudios sobre la Universidad

intervención que pretende deliberadamente la construcción del futuro. Uno de los alcances de la educación formal es la posibilidad de la transmisión de valores y formación de actitudes respecto al poder y a la vida política. Esta meta asume características distintas en las diversas propuestas de educación formal, desde la aceptación de la dimensión política como un elemento natural de las instituciones y procesos educativos, hasta su negación, haciendo variar la prioridad, las formas de inclusión e integración, y también los contenidos de lo político en la experiencia educativa. Del análisis de estas relaciones se ha ocupado la sociología, y de la proposición y defensa de modelos educativos, la pedagogía y la filosofía de la educación.

En los análisis sociológicos, que es lo que nos toca revisar, la socialización política siempre se considera como una tarea encargada en parte a la educación formal. La diferencia entre estos análisis se basa principalmente en las perspectivas distintas que sus autores sostienen sobre los tres siguientes elementos: la importancia y el papel del conflicto en la vida social; la autonomía y neutralidad de la educación formal con relación a diversos intereses sociales, y el alcance y la unicidad de la cultura política en la sociedad. Este último elemento se ha vuelto realmente importante en términos de una sociedad posindustrial y globalizada donde se percibe una tensión entre padronización e individualización de la información, y de experiencias que frecuentemente rompen patrones culturales generando espacios o comunidades con subculturas específicas.³

En este apartado intentaremos utilizar estos elementos y otros que se

deriven de ellos, para caracterizar las distintas aportaciones que la reflexión sociológica ha hecho sobre el tema revisado. Estos elementos de alguna manera se definen en el correr del tiempo y los tipos de análisis se suceden unos a otros.

En principio, al considerar la posición frente al conflicto en la vida social, observamos un primer grupo de estudios en el cual el conflicto es un elemento de menor importancia, básicamente una situación que opera entre individuos y que puede ser corregida, además de no revelar divisiones o desintegración de partes en el todo social. Se considera a la sociedad como un sistema armonioso que tiende a la integración de todos sus miembros en términos complementarios de funciones y consensos respecto a valores generales a los cuales los individuos se ajustan, con el interés de resolver su propia existencia.

La intrascendencia del conflicto para la dinámica societal conduce a presuponer la inexistencia de negociaciones o rechazos frente a lo establecido socialmente, a no ser bajo la forma de comportamientos individuales desviados. Desde estas perspectivas el orden y la conservación de las formas básicas de sociabilidad son las metas más importantes de la dinámica social. La sociedad admite perfeccionamiento, pero no cambios o rupturas en su continuidad.

Estas posiciones se originan con la reflexión de Durkheim y se prolongan hasta nuestros días, recibiendo de otros sociólogos aportaciones que las hacen variar en algunos puntos, pero manteniendo sus características principales, enmarcadas en una posición teórico-metodológica funcionalista.

A partir de estos supuestos, la educación formal adquiere la función de ajustar a los individuos a la vida colectiva en general. Es una agencia de socialización hacia la sociedad en su conjunto. La idea de educar para una sociedad que se caracteriza por la integración y la continuidad (linearidad), confiere a la educación una autonomía o neutralidad con relación a grupos sociales específicos, justo porque los conflictos no son vistos como inherentes a la sociedad, sino como desviaciones que se pueden enmendar y no implican desagregaciones o grupos contrapuestos. Así, la escuela educa a individuos para la vida social futura e inculca normas y valores desarrollados por una sociedad, los cuales de cierto modo son exteriores a ellos (Parsons, 1962, p. 435). Citando a Freitag, podríamos aclarar lo antes mencionado:

Talcott Parsons, asimilando en su *sistema social* parte substancial de las ideas de Durkheim, ve en la educación (en su terminología presentada como socialización) el mecanismo básico para la constitución de sistemas sociales y de mantenimiento y perpetuación de los mismos en forma de sociedades. Sin la socialización el sistema es incapaz de mantenerse integrado, preservar su orden, su equilibrio y conservar sus límites. Para que el sistema sobreviva, los nuevos individuos que en él ingresan necesitan asimilar e interiorizar los valores y las normas que rigen su funcionamiento. Parsons, al contrario de Durkheim, no resalta tanto el aspecto coercitivo del sistema frente al individuo, pero señala la complementariedad de los mecanismos que actúan con el fin de satisfacer los requisitos del sistema social y del sistema de personalidad. Así como el sistema tiene necesidad de socializar sus miembros integrantes, también el indivi-

duo tiene necesidades que solamente el sistema puede satisfacer.

Existe por lo tanto en el proceso educativo un cambio de equivalentes en que tanto el individuo como la sociedad se benefician. Con el fin de maximizar las ganancias y minimizar las privaciones el individuo se sujeta a ciertas exigencias impuestas por el sistema. Este concede al individuo ciertas gratificaciones para debilitar las tendencias quebrantadoras del mismo y garantizar así el equilibrio y la armonía del todo (Freitag, 1986, p. 17).⁴

En este marco la socialización política es estudiada como un mecanismo básico para que los miembros de una sociedad acepten sus valores generales y desarrollen solidaridad social hacia la colectividad a la que pertenecen. Señalamos una vez más que se trata de una socialización dirigida a cada individuo, que se interesa en los valores más generales de la sociedad y en la reafirmación de la cultura global.⁵

En correspondencia con estas posiciones sobre la educación formal y la socialización política y si nos situamos en el ámbito societal más amplio, encontraremos entonces una visión de cultura política también estudiada a partir principalmente de su globalidad. Se habla de la cultura política de la sociedad, de la nación, del país, anclada en valores, actitudes y comportamientos individuales comunes (unicidad) que se repiten y que privilegian los aspectos de estabilidad, solidaridad y equilibrio entre sus integrantes.

Para esta versión de cultura política, la socialización política es un elemento que ajusta y prepara a los individuos para el ejercicio de roles, asignados o adquiridos, que garantizan la integración y la continuidad del sistema.

En este punto se puede diferenciar entre análisis y aportes según la valoración que hacen del avance y desarrollo social. Encontramos autores que en sus reflexiones estuvieron más interesados en subrayar los temas referidos a la persistencia y conservación del orden interno en una sociedad, y atribuyen a la educación formal y la socialización política tareas de formación de consenso y compromisos de cada individuo con el cuerpo social del que forman parte, como es el caso de los trabajos clásicos de Durkheim y Parsons, dentro de la posición genérica del funcionalismo.⁶

Por otro lado, cuando tal postura frente a la sociedad tiene además como elemento importante el avance y el perfeccionamiento de la vida social, en términos de equilibrio e integración, entonces a la educación formal le va a corresponder prioritariamente, según estos autores, una tarea de socialización política. Claramente en esta situación ubicamos las preocupaciones de Karl Mannheim y de los modelos educativos propuestos por Dewey.⁷

Con relación al primer grupo que se ubica en el espacio teórico del funcionalismo y que entiende la educación a partir de sus preocupaciones de cohesión (unicidad) y solidaridad social, y por lo tanto la define como procesos que deben cumplir estos propósitos, correspondería, en su momento, una reflexión que respecto a lo que hoy llamamos cultura política, se conocería más como estudios sobre la identidad y carácter nacional. En este caso lo que es significativo es el interés en los mecanismos de permanencia del todo social y la propuesta más importante es la unicidad de la cultura y su identifica-

ción y reproducción. Podemos ilustrar esto con las palabras de Durkheim: "Cada pueblo crea para sí una concepción particular marcada por su temperamento personal. Es por eso que cada nación tiene su escuela de filosofía moral vinculada a su carácter" (Durkheim, 1960, p. 393).

Cuando nos acercamos al otro caso, esto es, aquel en que las aportaciones se ligan a una visión de la sociedad que basa su avance en un *continuum* hacia el perfeccionamiento de las relaciones sociales y donde la educación y la socialización política que de ella se derivan sobresalen como mecanismos que apoyan fuertemente estos procesos de transformación y evolución social, encontramos una concepción de cultura política que acompaña estas posiciones. Es el caso del tratamiento dado a esos temas en las teorías de modernización que se amparan en una perspectiva funcionalista. La primera idea es que a partir de determinados agentes (escuela, asociaciones, comunidades, etc.) se puede intervenir en la producción de la cultura, por ejemplo la política. Así, estamos identificando entonces la posibilidad de un "desarrollo político" intencional hacia modelos de participación predefinidos.

Se piensa que es posible influir, a partir de la escuela, en la elección valorativa de los individuos, lo que significa por otro lado que la socialización política a partir de la educación opera en el ámbito individual, buscando una identificación con una cultura global o nacional y considerando escasamente las dinámicas que se pueden establecer entre partes o grupos diferenciados de esa sociedad. Incluso cuando se señalan subculturas distintas, en este caso las no modernas, éstas son compara-

das con y encaminadas hacia una cultura más "modernizada", mediante experiencias muy particulares de formación política que la mayoría de las veces no consideran sus relaciones y prácticas políticas con los demás grupos sociales. Aun cuando ciertos autores asuman que los procesos de socialización, incluso en las escuelas, no son unidireccionales, sino que resultan de una interacción entre el individuo y otras dimensiones de su experiencia social, los investigadores están más dispuestos a entender y ubicar los resultados del proceso como una trayectoria psicosocial en el ámbito individual, y no considerar aspectos de la dinámica entre instituciones y grupos que repercuten en la escuela y redefinen la socialización política.

En ese ámbito conceptual, los estudios sobre cultura política y socialización aparecen casi siempre como investigaciones empíricas donde hay una "metodología sistemática cuyas proposiciones pueden ser probadas, modificadas y/o acrecentadas"⁸ sobre la base de un tratamiento estadístico. La gran mayoría de esos trabajos se apoyan en un esfuerzo inicial, ya clásico, de Almond y Verba (1963). Si nos detenemos en los logros de las investigaciones sobre esta temática, en especial de aquellas sobre socialización política, se percibe que una de las preocupaciones es comprender y anticipar la forma y contenido de comportamientos políticos, en el sentido de vislumbrar el desempeño y el apoyo políticos hacia modelos de sistemas políticos prefijados o deseables (Hyman, 1959 y Easton, 1969).

Cuando algunos investigadores se distancian o rechazan la perspectiva de una autonomía por parte de los siste-

mas educativos hacia la sociedad —asumiendo que hay una determinación entre estas instancias, y que ésta refleja las situaciones de segmentación y conflicto que viven internamente las sociedades y no una homogeneidad, lo cual también incluye considerar culturas políticas diferenciadas para las cuales la educación cumple distintos papeles de socialización—, entramos entonces en un espacio de reflexión, muy distinto del primero que se analizó, donde la educación es vista como el mecanismo reproductor por excelencia de la vida social, su jerarquía y sus desigualdades, y a partir del cual no se operan cambios estructurales en la sociedad.⁹ Tales teorías introducen los conceptos de poder y dominación en el análisis de la relación educación y sociedad.

La preocupación fundamental de esas teorías es con la política y con los mecanismos de dominación, más específicamente con la manera por la cual ellos dejan sus marcas en el tipo de relaciones que unen las escuelas al padrón del orden industrial y a las características de la vida diaria del salón de clases. Las teorías de reproducción también comparten percepciones fundamentalmente diferentes de cómo el poder y el control funcionan en el interés de la sociedad dominante, tanto dentro como fuera de las escuelas (Giroux, 1986, p. 107).

En la década de los setenta este tipo de acercamiento produjo muchos análisis sobre el sistema de enseñanza. Sus aportes buscan demostrar la imposibilidad de la educación para construir sujetos inventores de su acción, pues apenas hay lugar para la formación de agentes estructuralmente determinados. Muy escuetamente diríamos que los estudios referidos pertenecen a la

perspectiva estructuralista, donde se asume la sociedad como un todo no homogéneo, más bien de heterogeneidades jerarquizadas, como las tres instancias de prácticas sociales: económica, política e ideológica, donde la primera es la fundamental para la estructuración de la sociedad en clases, situación que se origina en la división social del trabajo y la apropiación diferencial de los medios de producción. La relación entre clases es de carácter antagonístico y se subsume a esquemas de dominación y sujeción que atraviesan las tres instancias de prácticas sociales.

A partir de esos supuestos se establece la preocupación de señalar y comprender los mecanismos sociales que permiten la continuidad y conservación de tales estructuras de dominación. Gran parte de los autores encuentran en la educación formal la institución que garantiza en parte la reproducción de la sociedad y la aceptación de las desigualdades.

El sistema educativo refleja intereses de dominación y se propone operar como transmisor de representaciones y prácticas que facilitan la legitimación y reproducción de intereses dominantes en un orden social (Giroux, 1986, p. 207). Esta configuración de representaciones es, en el contexto estructuralista, lo que se considera la ideología dominante. En tal caso, diríamos que la escuela es por antonomasia una agencia de socialización política, unilateralmente determinada por los grupos dominantes. En la escuela se conocen y se aceptan imágenes, conceptos y contenidos como elementos objetivos, externos, los cuales son apropiados por los individuos y regulan sus propias interacciones.

Es interesante señalar que en esta corriente la socialización política, por medio de la escuela, contempla prácticamente sólo la transmisión de la ideología dominante, pues cuando se acepta la existencia de ideologías vinculadas a otros grupos sociales, con cuya diseminación se compite, se considera que éstas se propagan por otros medios y no por la escuela. El estructuralismo no rechaza la posibilidad de que se viva en las instituciones escolares alguna autonomía, la cual puede incluir reflejos de la vida social conflictiva y antagonista que se da en su exterior, pero esto no es suficiente para penetrar la escuela y producir cambios estructurales. Su función es todo lo contrario; es de manutención (Giroux, 1986, pp. 113 y 114).

Los elementos anteriores que fueron señalados respecto al estructuralismo responderían entonces por el desinterés o la inexistencia de estudios respecto a culturas políticas y socialización política y educación al interior de esta posición teórica. En primer lugar diríamos que la sobredeterminación de la educación no deja lugar al planteamiento de cuestiones sobre sus resultados en la dinámica social. La existencia de procesos de reproducción social anclados a partir de la escuela exclusivamente en la diseminación de una ideología dominante es una cuestión cerrada. Al hablar de ideología de clase que se inculca, se deja de lado la idea de cultura, como creación de un grupo o sujeto social. Las representaciones y significados son sostenidos por individuos, pero no son productos de su reflexibilidad o subjetividad. En cierto sentido, lo ideológico se constituye de elementos que contienen una "objetividad" y es protagonis-

ta de la práctica social, junto con las relaciones sociales estructuradas.¹⁰

Por tales motivos no concierne a la tradición estructuralista investigar sujetos, acción y génesis histórica, y por lo tanto no se envuelven en preocupaciones respecto a significaciones, orientaciones y comportamiento político de las intervenciones humanas. El poder y la dominación sólo interesan en la medida que están incorporados a instituciones y posiciones estructuradas, donde los procesos de autoconstitución de los sujetos y de su subjetividad son determinados por la lógica dominante del capital. Con algunas diferencias respecto a la variedad de temas y profundidad en el tratamiento de los mismos, los trabajos sobre educación y reproducción social efectuados por Althusser, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis se ubicarían en esta línea teórico-metodológica.

En este punto es adecuado situar a algunos autores que, aceptando la visión estructuralista para el entendimiento de la vida social, se interesan sobre todo por explicar los mecanismos de reproducción en el ámbito cultural, tanto en sus espacios grupales como no grupales. Es el caso de los trabajos de Bourdieu y Passeron (1977), y Basil Bernstein (1977). Entendemos que el esfuerzo que realizan se adhiere en el objetivo de rebasar la idea de la función escolar como adoctrinamiento o inculcación ideológica, proponiendo el campo de la transmisión cultural y la socialización como el idóneo para encontrar los elementos que subyacen a la estructura, y que operan como mediadores en este proceso. En ellos está presente la idea de una sociedad desigual, en la que operan conflictos y una estructura de dominación que se reproduce por

varios mecanismos, siendo la educación uno de ellos, aun cuando ésta puede exhibir cierta autonomía.

En tales estudios se sostiene que la reproducción cultural engloba aspectos políticos, y la socialización política que se da en las instituciones escolares es reconocida y considerada de interés para el estudio de la dinámica social. Desvelar estos mecanismos es el principio del trabajo de esos investigadores, que finalmente están interesados en el análisis de la permanencia de una cultura de clase que es dominante. A la importancia de esas aportaciones correspondió gran número de esfuerzos subsecuentes que se apoyan en sus teorías para analizar casos específicos de situaciones escolarizadas.

Bourdieu y Passeron construyen su argumentación con relación a los sistemas de enseñanza basados en los conceptos de autonomía relativa de las instituciones escolares, de *habitus* y de violencia simbólica.

La conformación de especialistas en los sistemas escolares confiere a la institución una relativa autonomía, debido a la pretensión de estos profesionales por establecer un control de la enseñanza.

Esta autonomía relativa del sistema de enseñanza es la que permite responder a las demandas objetivas de conservación social "bajo la apariencia de conservación y de neutralidad." Es decir disimular las funciones sociales que se atribuye y por eso poder cumplirla con más eficacia (Cot, 1978, p. 295).

Dada su autonomía relativa, al sistema de enseñanza le basta con obedecer sus propias reglas para servir de hecho a los intereses de las clases dominantes; al mismo tiempo que los enmascara-

ra, los refuerza al acreditar la idea de su autonomía absoluta.

Por otro lado, estos autores expresan que la socialización no se hace solamente en términos de infundir ideas, conceptos u opiniones, sino aun de actitudes y disposiciones que regulan los comportamientos. Estos principios estructurados que organizan pensamiento y acción son los *habitus* y son transferibles e inconscientes, además de comunes para determinados grupos. La escuela impone *habitus* que expresan interés de clase y lo hace mediante el ejercicio de la violencia simbólica, posibilidad que surge en el marco de poderes desiguales que se reflejan en la institución escolar.

La violencia simbólica constituye, pues, un "instrumento teórico" especialmente útil en el estudio de socialización y el concepto de *habitus* [...] se sitúa en el centro de una verdadera teoría de la práctica que hace inteligible la interiorización de las estructuras sociales para cada individuo (Cot, 1972, p. 297).

Siguiendo el esquema de Bourdieu y Passeron, diríamos que estamos en una situación de imposición ideológica en lo individual y de conformación de capital cultural en lo grupal, que tiende a la homogeneidad y no a rupturas y cambios (Salles y Smith, 1986). La socialización política produciría resultados inevitables y la cultura —incluyendo la cultura política— dependería de un esquema estructurado de disposiciones y actitudes que es inexorablemente transmitido a los miembros de una sociedad. Así estos autores complementan el esquema de reproducción social añadiendo y dilucidando el aspecto de la reproducción cultural, pero siempre en un proceso con

profundas conexiones o determinaciones respecto a la estructura de reparto del capital económico y de participación del poder (Gómez, 1991).

El interés en comprender las cuestiones relacionadas con la persistencia de estructuras de poder y control a partir de la transmisión de pautas culturales fue también una temática de la que se preocupó Basil Bernstein. Sus trabajos se desarrollan dentro de una perspectiva sociolingüística y, en el contexto de procesos de socialización, busca deslindar aquellos que operan en la distribución social del conocimiento, que es desigual y está afectada por el sistema de clases (Bernstein, 1991, p. 288).

Estos códigos se generan principalmente en la estructura de comunicación de las familias según la posición que ocupan en el sistema clasista y ellos definen las posibilidades de participación distintas en la vida social (Bernstein, 1991, pp. 288 y 292).

Al dar continuidad a nuestra intención de relacionar las posturas respecto a la educación y su correspondiente derivación de características para la socialización política, podríamos señalar entonces que Bernstein, a pesar de no trabajar con un esquema mecanicista de correspondencia estructural entre clase, escuela y control político, deja poco espacio para que la educación pueda operar como un agente que amplíe las delimitaciones simbólicas definidas por las relaciones de clase y establezca formas más amplias de participación, que logren sobrepasar los mecanismos de reproducción social. En este caso se podría pensar que la educación formal mantendría en comportamientos estancos las distintas culturas de los diversos grupos sociales, fortaleciendo el predo-

minio de la cultura de los grupos jerárquicamente altos. Si transferimos este razonamiento al ámbito de la cultura política y de los procesos de socialización política, cobra sentido decir, según estos autores, que el proceso escolar resultaría en la reafirmación de una cultura política dominante y la inhibición o devaluación de la cultura política de los grupos sumisos. Esta perspectiva no es suficiente o mayormente adecuada para el análisis del cambio o dinámica socio-política que muchas veces opera a partir del rescate y valoración de esas subculturas.

La intención de buscar comprender los procesos responsables de la reproducción cultural y social por medio de la escuela hizo que algunos sociólogos de la educación enfrentaran las posiciones estructuralistas (que trataban con conceptos como ideología dominante y determinaciones estructurales) y sus fuertes características de pre-determinación para las instituciones y la acción humana, y empezaran a considerar planteamientos vinculados a la producción y vivencia de la cultura por los distintos grupos sociales, donde se intentaba resolver el dualismo entre acción y estructura o entre sujeto y posiciones estructurales.

Estas investigaciones cada vez se apoyarían más en la tradición culturalista, no con una visión de unicidad, sino reconociendo especificidades, resistencias y conflictos culturales, según los segmentos sociales. Los análisis ponen en relieve la capacidad de los agentes humanos para generar, a partir de sus experiencias, las significaciones y representaciones de la vida social. Así estos estudios recogen teorías vinculadas a autores como Raymond Williams y E.T.

Thompson, que incluso anteceden o son simultáneos con respecto a los autores estructuralistas. Tales teorías, que sin duda se incluyen en una perspectiva marxista, reelaboran el significado de la cultura como algo más que representaciones generadas a partir de la estructura económica de la sociedad y señalan que hace falta considerar elementos de subjetividad y acción humana para aclarar procesos históricos y escapar a reduccionismos deterministas. En este contexto se atribuye una relativa autonomía a la instancia cultural y en tal sentido se abren espacios para transformaciones y cambios que se perfilan a partir de esa dimensión y que envuelven la cultura y acción de sujetos sociales.

Hoy estamos ya a dos décadas del rechazo a teorías globalizantes o totalizadoras y del enfrentamiento ideológico en los estudios sociológicos. La reflexión sobre las posturas pasadas —que Paulston, en un texto reciente sobre paradigmas en educación comparada, denomina ortodoxas y heterodoxas— ha generado una tendencia en la cual los investigadores están interesados en conocer, interpretar e identificar situaciones y considerar la multiplicidad de realidades, donde el sujeto y la cultura definen la heterogeneidad de lo social (Paulston, 1994, pp. 1-19).

Es obligado anotar que tal perspectiva sólo será realmente innovadora cuando escape también de una “exaltación” culturalista que se proponía entender la vida social fundada apenas en subjetividades constituidas en función de vivencias o experiencias culturales. Una orientación de este tipo no resuelve el aislamiento entre acción y estructura social, ya que se coloca en el otro punto que marcaba la deficiencia de los

aportes estructuralistas y, según comentario de Giroux:

Elevando la noción de experiencia a alturas casi etéreas, nosotros nos quedamos con un sentido inadecuado de como juzgar tales experiencias, una vez que se acepta que ellas hablan por sí mismas (Giroux, 1986, p. 178).

Al liberar la subjetividad y la acción humana de una predeterminación estructural, aun cuando los grupos sociales en un principio son generados por ella, se crean sujetos sociales posiblemente desraizados y con amplios grados de libertad para resistir y transformar situaciones estructurales, alcance que dependería, en última instancia, más de la acción y experiencia de los individuos, los cuales se constituirían en sujetos transcen- dentales, edificadores del orden social (Durand Ponte, 1989, p. 19). Además, las explicaciones culturalistas presentan pocos instrumentos teóricos para entender como las prácticas materiales, particularmente las económicas, moldean e influencian la experiencia individual y colectiva. No se quiere con eso sugerir una noción de determinación con resultados predefinidos, sino traer a la mente aquellos amarres de orden material que limitan las opciones de las personas.

Es claro que las explicaciones culturalistas proponen una noción de cultura como experiencia vivenciada, que intenta recuperar la acción humana. Pero lo hace al costo de devular la importancia de las prácticas materiales y los diferentes niveles de especificidad que ellas tienen dentro de la totalidad social (Giroux, 1986, pp. 179 y 214).

Si bien un culturalismo a "ultranza" no resuelve el problema del dualismo

acción-estructura, la idea de la cultura rescata al "sujeto" y abre perspectivas interesantes para el análisis de la cultura política y de la socialización política en los procesos educativos formales.

Cuando entendemos la cultura como una creación que supone la determinación y también la acción humana innovadora, que se traduce tanto en prácticas reproductivas o transformadoras, permitiéndonos considerar la existencia no sólo de clases sociales, sino también de otros grupos que participan en procesos de creación, resistencia o sumisión cultural, produciendo significados y acciones específicas, revelando la cultura como un armazón heterogéneo de prácticas y creencias, se vuelve más complejo el esquema interpretativo de los procesos de dominación de culturas de clases.

Por otro lado al señalar que eso es así, percibimos que a esa heterogeneidad de prácticas se corresponde una heterogeneidad de actores sociales.

No es posible suponer que las relaciones sociales de producción sean la única fuente de la dinámica social, aun cuando no se puede dudar de su centralidad dada su capacidad de alterar la base material de la sociedad. Junto a esta dinámica económica encontramos que lo social, lo político y lo cultural también poseen una autonomía relativa frente a los demás y es justamente esa autonomía relativa que posibilita la interdependencia. Este argumento nos permite pensar que los sectores sociales no clasistas se ubican en posiciones sociales, políticas y culturales cuyas dinámicas y oposiciones le son propias. Lo que importa es tener en cuenta que la dinámica de los sujetos sociales clasistas está entrelazada con la dinámica de otros sujetos sociales que se organizan y actúan en oposiciones no

económicas. En consecuencia, resulta artificial y arbitrario reducir la dinámica a un solo tipo de sujetos sociales. Por el contrario, la interrelación entre las esferas se expresa como mediaciones que determinan la especificidad de un sujeto social, cualquiera que sea su origen. En este sentido no hay sujetos puros, que estén anclados y determinados por el acontecer de un solo plano; el sujeto siempre estará determinado por mediaciones sociales, económicas, políticas y culturales (Durand Ponte, 1989, p. 35).

En un primer momento es claro que entre los elementos que propician esta heterogeneidad estarían la división sexual y social del trabajo, diferencias raciales y aun la variedad de las instituciones sociales que son específicas y autocontenidoas en muchos casos, pero que mantienen relaciones entre sí. Así, las realidades experimentadas por los individuos poseen una complejidad que no se agota en un esquema de clase, y la cultura de los grupos supera esta situación y se desarrolla en una tesitura de tensiones de diversas índoles. Tales tensiones están contenidas en procesos de dominación o resistencia cultural; el hecho de considerar conjuntos diversos de valores y prácticas, que no se someten a una rigidez de clase, no elimina la cuestión de la penetración y contestación de órdenes culturales. Por el contrario, nos colocamos en un espacio donde se enriquece la problemática de la dinámica sociocultural, pues se establecen nuevos elementos y parámetros que muestran nuevos trazos de estos procesos, que posibilitan mirarlos de manera menos encasillada y quizás por eso más creíbles.

Acorde con esta visión se asume que el sujeto social se reconceptúa. Es un sujeto multideterminado, que ya no

está inscrito en una lógica única de determinación y dominación, y presenta sin duda características que le confieren la oportunidad de la reflexividad. Podríamos citar a Durand Ponte, quien retoma un concepto de Giddens y dilucida este acercamiento cuando analiza la constitución de sujetos sociales:

Hasta ahora hemos presentado una visión de la estructura como determinante de la acción de los individuos o de los sujetos sociales y si bien, como hemos afirmado, la estructura cambia por la acción individual o de los sujetos, es del todo insuficiente para entender a los sujetos o a los individuos como entes que poseen alguna autonomía y voluntad propia. Para reivindicar esta autonomía es indispensable introducir el concepto de reflexibilidad, según Giddens, es decir, la capacidad de los individuos de pensar su acción, sus prácticas e incluso las reglas y, a partir de ello, reaccionar críticamente, proponer nuevos principios clasificatorios y luchar por ellos (Durand Ponte, 1989, p. 25).¹¹

Esta forma de ver la cultura y los sujetos se encuentra hoy muy cerca de los sociólogos que están preocupados en estudiar los mecanismos reales y cotidianos de la reproducción cultural en las escuelas. Si estamos interesados en la socialización política a partir de la escolaridad y referida a determinada cultura política, estas posturas recientes son importantes para reelaborar una perspectiva de análisis sobre estos temas. Siguiendo estos razonamientos, tendríamos que aceptar las consecuencias de la multideterminación y la reflexividad en los sujetos sociales, y en la dinámica social y sus movimientos.

Al considerar estos elementos observaríamos una institución escolar que

vive y refleja esta realidad de tensión y movimiento entre sujetos sociales, y como tal no sólo representa un sitio de reproducción sociocultural de desigualdades, sino también de intereses emancipatorios, tendientes quizá a la equidad. En conclusión, la escuela revelaría una lucha cultural entre sujetos determinados por elementos como clase, raza, género y religión. En estas interrelaciones se vive y se constituye la cultura y los sujetos en razón de sus experiencias mediadas por instancias institucionales y normativas que con frecuencia atienden a lógicas de dominación, aunque no es exclusivamente así.

En estos términos no hay neutralidad de la escuela con relación a esos enfrentamientos de sujetos distintos. Hay oposiciones, imposiciones, resistencias culturales que ejercen los diferentes sujetos en el espacio educativo dado y los resultados de esa interrelación, aun cuando en general funcionen a favor de la reproducción y admitan también salidas transformadoras, que son dependientes del tipo de mediación que se plantee. Son posibilidades a explorar por los actores envueltos en el proceso y otros agentes que traen una visión de cambio de otras esferas públicas alternativas.

La existencia de sujetos multidimensionados hace que consideremos nuevas y complejas relaciones sociales que sólo se resuelven en presencia de valores democráticos, los cuales admiten la particularización de sus derechos y su defensa. La idea de un sujeto universal, abstracto, del que emanan derechos, se abandona y deviene una perspectiva donde se reconocen diferencias, se particularizan los sujetos y se apoya la defensa de las múltiples posiciones de los

mismos. Las identidades no son permanentes, son fuertemente indeterminadas y diferenciadas, y casi siempre conflictivas. La convivencia con esta realidad y el logro de una articulación entre los sujetos y sus luchas, se agrega a la necesidad de la ampliación de la vida democrática real o radical, según la visión de Mouffé.¹²

Siguiendo a la misma autora, señaremos que es en una matriz democrática, múltiple y plural —en la cual los derechos democráticos individuales sólo adquieren sentido cuando son ejercidos y reconocidos colectivamente— donde se conforma el sujeto social no unitario, o sea una forma de individualidad “verdaderamente plural y democrática” (Mouffé, 1994, p. 93).

Además, esta postura señala permanentes cambios en el poder y autoridades (una indeterminación radical) de la sociedad, donde se debería aceptar que la transparencia y la armonía están ausentes. Así, la cultura política que se preconiza es la basada en la multiplicidad de posiciones, en la pluralidad de las relaciones, aceptadas aun cuando sean conflictivas. Esta realidad “configurará la experiencia política y actuará como matriz en la construcción de un tipo de sujeto” (Mouffé, 1994, p. 91).

Parece que la mayoría de los autores que hemos revisado (y faltarían muchos otros) razonan a partir de modelos de sociedad considerados políticamente avanzados, en la medida que pueden ser caracterizados como democracias estables y modernas, con niveles aceptables de participación ciudadana y de más equidad en la distribución de recursos económicos. Aún así, las transformaciones sociales, la diferenciación y complejidad de las relaciones

entre los individuos, están marcando una nueva perspectiva de análisis de la vida social y sus actores, y consecuentemente de las demandas que una sociedad compleja puede hacer respecto a la formación ciudadana y la cultura política. Castells con frecuencia se refiere a la individualización en la recepción de mensajes e imágenes a costa del desarrollo rápido de tecnología y flujos de información audiovisual seleccionables por los individuos (autoprogramada), "que desconecta de forma creciente a los individuos de los *mass medias*, mientras que conecta las expresiones de comunicación individualizada al mundo mental de los individuos" (Castells, 1994, p. 30). Las consecuencias sociales de tales desarrollos de la tecnología son la tensión creciente entre globalización e individualización en el universo del audiovisual, suscitando el peligro de la ruptura de los patrones de la comunicación social entre el mundo de los flujos de información y el ritmo de las experiencias personales (Castells, 1994, p. 30). Señala también la tendencia hacia una sociedad formada por la yuxtaposición de flujos universales de información, pero utilizados de manera selectiva, que pierde su carácter de un sistema comprehensivo y adquiere características de segmentación interna.

Esto sigue una geografía social desigual, donde el significado estructural para cada lugar, para cada grupo, para cada persona es desconstruido desde su experiencia y reconstruido en los flujos de la red. La reacción contra tal desestructuración toma la forma de afirmación básica, identidad cultural, histórica o biológica (real o construida) como principio fundamental de la existencia. La sociedad

[...] es también una sociedad de comunidades de atribución primaria, donde la afirmación del ser (identidad étnica, identidad territorial, identidad de género, identidad religiosa, identidad histórico-nacional) favorece el principio de organización para un sistema en sí mismo que llega a ser sistema para el mismo. Bajo tales predicciones podemos predecir una tendencia hacia la descomposición del patrón de comunicación entre las instituciones dominantes de la sociedad que trabajan a lo largo de redes abstractas ahistoricas de flujos funcionales, y las comunicaciones dominadas que defienden su existencia alrededor del principio de la identidad irreducible, fundamental y no comunicable. Una sociedad formada de la yuxtaposición de flujos y tribus deja de ser una sociedad. La estructura lógica de la edad de la información siembra la semilla de un barbarismo nuevo y fundamental (*ibid.*, p. 44).

Según este autor, las formas de acción colectiva y la propia organización y movilización social ya no están más vinculadas estrechamente con intereses materiales identificables, incluyendo el mismo trabajo. Son las identidades primarias y los símbolos poderosos los que resultan factores de movilización y acción social, y cuando éstos entran en los flujos de las redes de información serán mejor experimentados por quienes tienen más escolaridad o educación. Además, estas sociedades caracterizadas por fuertes ritmos de innovación, flexibilidad e impredecibilidad requieren individuos capaces de adaptarse a los cambios de papeles, sus nuevos códigos y mensajes, tanto los propios como los de las demás personas con quienes interactúan en varias esferas de convivencia. Habría que agregar que en este proceso de reconstrucción permanente, la edu-

cación funciona como respaldo para los procesos bien logrados. Por otro lado, es claro que la vida política (control y sistema político) se redefine en función de los nuevos patrones de comunicación que operan en la sociedad informatizada. En este sentido se vive una recuperación de la importancia de las personalidades de los políticos y una especificación (individualización) de los intereses de la ciudadanía. La importancia del trabajo educativo tendrá que ver estrechamente con las habilidades de los individuos para manejar mensajes y simbolos, y establecer comportamientos y compromisos políticos en situaciones de alta densidad de información.

En este contexto teórico hay autores que han trabajado con el objetivo de definir y discutir el papel de la escuela y de la educación en procesos de socialización política. Estas aportaciones son respuestas a las demandas crecientes de formación de nuevas individualidades particulares y plurales para la convivencia en esos nuevos espacios políticos. Ciertamente ingresamos en un proceso de intensos cambios culturales y nuevas orientaciones en las pautas de comportamiento. Se afirma que los procesos de transición social se basarán en la acción humana en parte definida individualmente, distanciada de factores estructurales pero vinculada a identidades culturales concretas (Castells, 1990, p. 73) que convivirán articuladas en términos de su capacidad de comunicación y avance.

Gran parte de estos autores plantean que la educación, en su acepción más amplia, tendrá que ser la responsable de esta formación, pero deberá enfrentarse con una escolaridad tradicional que por inercia u oposición no está res-

pondiendo a nuevas demandas ni desempeñando las funciones nuevas que ahora son necesarias (Giroux, 1986, p. 309). Además, esta reformulación se fundamenta en una nueva definición de objetivos de la educación y del ejercicio del magisterio. Los profesores, tomados como mediadores de los procesos educativos, estarán comprometidos con las transformaciones democráticas e interesados en la construcción de una ciudadanía plural, que ya se encuentra en otras esferas públicas alternativas. En este caso la escolaridad asumiría claramente un papel de socializador político y reflejaría y reinventaría una nueva sociabilidad, donde los esquemas deterministas de reproducción social podrían quedar rebasados.

El centro de la cuestión está en si los educadores están tratando con un nuevo tipo de estudiante forjado en la organización de principios creados por la intersección de la imagen electrónica, la cultura popular y el sentido fatal de indeterminación. A parte de estas diferencias el concepto de juventud frontera es menos representativo de una clase, miembro o grupo social distinto que de un referente para nombrar y entender el surgimiento de condiciones, traducciones, fronteras cruzadas, actitudes y sensibilidades entre la juventud que rebasa la raza y la clase, la cual representa un nuevo fenómeno (Giroux, 1994, pp. 120 y 121).

Los educadores necesitan entender que las diferentes identidades entre los jóvenes se están produciendo en esferas generalmente ignoradas por las escuelas [...] Pero aquí hay mucho más en juego que una etnografía de aquellas esferas públicas en las que las identidades individuales son construidas y luchadas [...] La pedagogía debe redefinir su relación con las formas modernas de cultura,

privilegio y regulación normativa y servir como vehículo de interpretación y potenciación mutua. La pedagogía como práctica cultural crítica necesita abrir nuevos espacios institucionales en los que los estudiantes puedan experimentar y definir qué significa ser productores culturales (*ibid.*, p. 122).

En este caso, las escuelas pueden ser repensadas como esferas públicas, como zonas fronterizas de cruce comprometidas activamente en producir nuevas formas de comunidad democrática organizadas como puestos de interpretación, negociación y resistencia (*ibid.*, p.123).

Con estas posturas y exigencias frente a la escuela es claro que actualmente su función de agencia socializadora política no puede ser soslayada y se enmarca con mucho vigor en sociedades altamente complejas. A esto se debe la preocupación y la insistencia en la discusión de temas sobre ética, valores y educación pluricultural que se han generado en el campo educativo en los tiempos actuales.¹⁴

3. TRADICIONALISMO, CIUDADANÍA Y ESCUELA

La ubicación de la misma problemática en sociedades de diverso desarrollo político y escaso crecimiento económico, como las latinoamericanas, vuelve mucho más compleja la relación entre escolaridad y cultura política. En muchos países la realidad social hace que vivamos en un mundo internamente fragmentado donde transitamos entre espacios tradicionales y otros muy modernizados. Los procesos de globalización y la introducción de tecnología informática han propiciado una reformulación real y conceptual del antes llamado tercer mundo. Los espacios so-

cioeconómicos que dejaron de vincularse de manera funcional al sistema global en su conjunto —sea por no constituirse en mercados consumidores debido a sus niveles de pobreza, por no ofrecer mano de obra preparada y disponible para los nuevos procesos de producción o porque sus tradicionales productos primarios ya no se requieren con la misma necesidad para la producción industrial actual— han formado un mundo excluido, con mínimas oportunidades de integrarse a la red globalizada. Tal situación produce una segmentación de los espacios nacionales y la podemos detectar en casi todas las sociedades y no solamente en el anterior sentido Norte-Sur. Pero la misma dinámica de la globalización generó posibilidades de integración para muchas regiones del anterior tercer mundo, señalando posibles salidas hacia el desarrollo socioeconómico de sus poblaciones y manifestando su nueva característica de un mundo heterogéneo, en sí mismo y en los países que lo habían constituido. En éstos “la gran diferencia reside en la proporción de la población que se incorpora al nuevo modelo dinámico y en el papel jugado por cada elemento del sistema en el proceso de incorporación” (Castells, 1990, p. 71).

A partir de esa realidad se hace necesario considerar la particular interrelación entre elementos como desigualdad socioeconómica y formas de participación política tradicionales, autoritarias y clientelares, que condicionan las dinámicas sociales y políticas en las sociedades.¹⁵ La visión de una democracia extendida e individualidades plurales, tal como plantea Mouffé, y también la propuesta del “valor cívico y espacios

públicos alternativos" de Giroux (1986, p. 304.), son situaciones sociales que entrañan grandes dificultades en sociedades donde se palpan concretamente segmentos excluidos. Tales condiciones están interpuestas en los procesos de transición democrática, particularizando y determinando los mismos. Según Touraine: "Aquí la tarea más ardua consiste en crear actores sociales y políticos, capaces de luchar contra las desigualdades que hacen imposible la democracia y el desarrollo" (Touraine, 1994, p. iii).¹⁶

La afirmación parece importante pues plantea como colofón que la ciudadanía se construye a partir de una simultaneidad necesaria entre equidad social y participación política efectiva. La ciudadanía en América Latina y quizás en otras sociedades en que se presenta tal desequilibrio estructural tendrá que ser construida frente a fuertes tendencias todavía presentes hacia la desigualdad, las cuales no se superan sin una intervención responsable de la autoridad política respecto a las consecuencias sociales de las decisiones tomadas en el plan económico. Los criterios para definir esa responsabilidad son el logro del desarrollo sumado a la democracia,¹⁷ la posibilidad de individuos que sean consumidores y ciudadanos (Touraine, 1994, p. iii). Se plantea entonces mayor igualdad en la participación política y en los beneficios del desarrollo económico y no se rechaza la diversificación de sujetos y la pluralidad político-ideológica. Estos últimos elementos son importantes para cohesionar sustantivamente la sociedad y no únicamente de manera formal, apoyando quizá una integración nacional y procesos colectivos creati-

vos en términos de construcción continua de mejores futuros (Norbert Lechner, 1988, p. 173 y ss.).

Es inevitable que una perspectiva de esta naturaleza sobre las transformaciones sociales incluya nuevas demandas y papeles que se adscribirían a las instituciones escolares de países con menor desarrollo. Desde ahora apreciamos un aumento en el interés por proponer y lograr formas de socialización política a partir de la escuela. Se habla con insistencia de educación para la democracia, educación para la ciudadanía, educación y derechos humanos, educación y sociedades pluriculturales, etc. De alguna manera se retoman los procesos educativos como importantes coadyuvantes de cambios sociales, pero en este momento no solamente en términos de una modernización que buscaba, casi siempre, apenas una adaptación a nuevas formas de trabajo y padronización de actitudes y comportamientos, como se intentaba en el periodo del "desarrollismo" (perspectiva socioeconómica, enfoque del trabajo, como se indicó en la parte introductoria), sino que pretende valorar la diferenciación de sujetos e intentar encontrar en la heterogeneidad generadores de una comunidad enriquecida y frecuentemente innovadora que acepta el reto de vivir positivamente la incertidumbre de la vida democrática.

Touraine explicita un nuevo modelo de escuela:

La escuela del Sujeto se alejará cada vez más del modelo que la concibe como agente de socialización. Es cierto que la escuela forma parte de una sociedad; enseña su lengua, y los cursos de historia y geografía dan una importancia particular a la realidad nacional o re-

gional. Este enraizamiento es necesario, pero la escuela no debe estar hecha para la sociedad, no debe atribuirse como misión principal la formación de los ciudadanos o los trabajadores sino, más bien, el aumento de la capacidad de los individuos para ser Sujetos [...] Esta escuela de la formación técnica y la autorreflexión dista mucho de ser un agente de integración comunitaria e inculcación de valores y normas del grupo. También está muy alejada de las tendencias que reducen la vida escolar a la yuxtaposición de una cultura utilitarista, en el sentido más mediocre, el de la preparación para exámenes, y una cultura de grupo que sólo se alimenta con los productos de la cultura de masas (Touraine, 1997, p. 281).

Resta saber hasta qué punto las escuelas podrán encarar efectivamente estas funciones, que de ninguna manera se dan mecánicamente; más bien se trata de repensar prioridades y redefinir procesos acordes con una nueva realidad, que se intenta imponer entre inercias y antagonismos. En este camino de redefinición, la escuela y sus actores no podrán aislarse y desconocer prácticas sociales más amplias, ellos más bien se interesarán en prepararse¹⁸ para estar vinculados a procesos de participación social que constituyen los verdaderos espacios pedagógicos donde se construyen las identidades y se constituye el ciudadano.

Finalmente, para volver a la relación entre educación, socialización y cultura política, parece ser claro que las instituciones escolares no son vistas hoy como precondición, en sí mismas, de la construcción o cambio en las formas de participación y actitudes políticas, sino más bien son integrantes de un complejo proceso de constitución de la vida social y política.¹⁹ Es conveniente no ol-

vidar este planteamiento para que no se reincida en expectativas desmesuradas y voluntaristas respecto a los procesos escolares en cuanto generadores de cambios sociopolíticos, como también en un desperdicio de los mismos en términos de coadyuvar tales cambios. Cierta autora latinoamericana, refiriéndose a aspectos de la calidad y evaluación educativa frente a nuevos paradigmas de producción en este fin de milenio, habla de una escuela penetrada por una ciudadanía vigilante (profesores, padres, administradores y actores económicos) que efectivamente ejerce influencia y control local sobre las instituciones escolares²⁰ y preocupada en formar individuos competitivos, con capacidades que sean comprobables, más que nada en las situaciones reales de trabajo y de interacción social, y no solamente por medio de certificados, a esta altura abundantes y devaluados. La escolaridad debería promover estilos de vida que impliquen consumos incrementados y demandas de participación y exigencias crecientes (Paiva, 1993, pp. 320 y ss). La escuela no aislada, que refleja la vivencia amplia de sus actores, constituidos en una pluralidad de sujetos sociales, podría ser resultante de esta propuesta de la escolaridad y sus tareas inseparables de socialización política y formación para el trabajo.²¹ Bajo este concepto la educación establecería las relaciones adecuadas con otras esferas de actividad, y se constituiría en elemento central para el desarrollo social, abandonando propuestas aisladas y voluntaristas.

En términos teóricos, dejaríamos de lado una perspectiva simplista y quizás idealista de la función de la educación,

considerando ahora en nuestros análisis la complejidad y con frecuencia lo contradictorio de esos procesos, e intentando aclarar los límites del papel de la educación en la construcción de sistemas políticos y culturales, pero

precisando y actualizando su contribución fuera de posiciones teórico-ideológicas totalizadoras que, en la mayoría de los casos, retrasaron el conocimiento de la dinámica real de tales procesos.

Notas

1. "Hay entre los agentes del desarrollo y los analistas sociales un consenso creciente en torno a la idea de que los valores culturales afectan las instituciones, y que éstas a su vez son decisivas para el comportamiento de la economía. De ello debiera deducirse la necesidad de incorporar, desde la educación básica y de manera generalizada, tanto una relación creativa con la racionalidad instrumental y las destrezas productivas, como una socialización en valores y comportamientos que fortalezcan el sentido de la ciudadanía y de la institucionalidad jurídico-democrática. Esta socialización no se restringiría, empero, a la educación básica, sino que podría también estimularse a través de una red de instituciones de capacitación, educación vocacional y educación de adultos" (Calderón, Hopehayn y Ottone, 1994, p.204). Véase también textos de Jellin (1993, p. 34), O'Donnell (1994, p. 171) y Lipset (1993, p. 188 y 1994, p. 16).
2. Distinción importante frente a los procesos de pauperización desencadenados por políticas neoliberales.
3. "La personalización de la política es una tendencia fundamental en todas las sociedades (postindustriales) [...] Debido a que la materialidad de nuestra existencia está hecha de flujos (de información) y/o de resistencias a estos flujos basados en la comunidad; la representación de los valores e intereses en nuestras sociedades ya no se estructuran sobre las bases del trabajo. Así pues, se expresan en términos de un mensaje simbólico o en términos de identidades primarias de comunidades autoidentificadas. De este modo, la acción colectiva se suele expresar como rechazo a la lógica de los flujos en nombre de comunidades étnicas, locales, de género, o definidas cultural/biológicamente (minusválidos, gays, etc.); a veces el rechazo se dirige en contra de otras comunidades identificadas de forma similar por lo que respecta a su atribución primaria: esto suele ser la base del racismo y la xenofobia (Castells, 1994, p.47).
4. Cita traducida al español por la autora.
5. Jean Pierre Cot y Jean Pierre Mounier caracterizan de la siguiente manera esta posición: "En la perspectiva de un sistema político establecido, la función de la socialización política consiste en garantizar la continuidad del sistema político a través de las generaciones. Por intermedio de la socialización, el sistema inculca a las nuevas generaciones los valores y el comportamiento político de las generaciones precedentes, a fin de garantizar la reproducción per-
- manente. Este marco teórico no deja mucho margen al cambio político, que no es ignorado, pero que se concibe en términos patológicos [...] La función de estabilización debe ser entendida en dos sentidos. Debe garantizar la estabilidad vertical de una generación sobre otra para que el sistema político se suceda a sí mismo sin ruptura. Pero también debe tener una estabilidad horizontal, en la sociedad en un momento dado, para que reíen la armonía, la cohesión y la paz civil. La socialización constituye, por excelencia, el instrumento de inculcación del consenso" (Cot, Jean P. y Jean Pierre Mounier, 1978, p. 280).
6. "Como Durkheim, Parsons no fija cuales serían los valores y las normas específicas de cada sistema. Pero como Durkheim, Parsons deja claro que los valores genéricos como continuidad, conservación, orden, armonía, equilibrio son los principios básicos que rigen el funcionamiento del sistema social como un todo y de sus subsistemas, a los cuales los individuos se sujetan en su propio interés. Es por esa razón que tanto Durkheim como Parsons han sido criticados por sus presupuestos conservadores, que los llevan a exorcizar, con el auxilio de una teoría educacional, el conflicto, la contradicción, la lucha y el cambio de sus sistemas societarios. Los dos autores no ven en la educación un factor de desarrollo, de superación de estructuras arcaicas, pero sí el know-how necesario, transmitido de generación a generación, para mantener la estructura y el funcionamiento de una sociedad dada" (Freitag, 1986, p.17).
7. "Dewey y Mannheim parecen, al contrario, ver en la educación un instrumento de cambio social, ya que es a través de ella que se impondrá y se realizará la sociedad democrática. Educación, en verdad, es concebida como agente de democratización de la sociedad. La teoría de los dos autores está subyacente a la concepción de sociedades empíricamente imperfectas, contradictorias, conflictivas, no perfectamente democráticas. En el caso de Dewey la democratización global será alcanzada por la acción de la escuela. Cuanto a Mannheim esa democratización se dará mediante el estudio científico conciencioso de las condiciones societarias vigentes (tarea de la ciencia). Con base en los resultados de ese estudio entra en acción el planeamiento social que recogerá la educación como uno de sus instrumentos estratégicos para encaminar y garantizar la democratización" (Freitag, 1986, p. 23).
8. Mientras los estudios del carácter nacional no definen ni operacionalizan con rigor los conceptos propuestos, aque-llos que enfocan la cultura política procuran hacerlo y uti-

- lizan una metodología de investigación sistemática y sus proposiciones pueden ser testadas, rechazadas o ampliadas (Souza, 1989, p. 155).
9. Tomás A. Vasconi señala: "En suma, según la perspectiva estructural funcionalista, la educación aparece como un mecanismo estructural cuya función es proveer al consumo de valores a fin de incrementar el área de consenso y propender a una mayor integración del sistema social. En el presente caso se hace necesario, sin embargo, un marco teórico que permita comprender el papel de la educación en una sociedad: a) que no constituye de ningún modo un todo homogéneo sino que reconoce profundas divisiones; b) en la cual las contradicciones aparecen como un componente permanente esencial; c) en la que finalmente existe un orden institucional específico que más que asumir por sí el proceso de socialización en la sociedad, enfrenta con su acción otras formas de socialización también presentes." (Vasconi, 1967, p. 25).
 10. Conceptuación de Althusser (1970), citado por Giroux (1986), p. 173.
 11. Esta reflexión también la hace Giroux con mucha precisión. Ver Giroux (1986), p. 181.
 12. "Para pensar en términos políticos hoy día, y para comprender la naturaleza de las nuevas luchas sociales y a la diversidad de relaciones sociales que la revolución democrática aún tendrá que abarcar, es indispensable desarrollar una teoría del sujeto como actor descentrado y destotallizado, un sujeto construido en el punto de intersección de una multiplicidad de posiciones entre las que no existe una relación apriorística ni necesaria, y cuya articulación es el resultado de las prácticas hegemónicas. Así pues, ninguna identidad llega a establecerse de modo definitivo, pues siempre hay un cierto grado de apertura y ambigüedad en la manera en que se articulan las diferentes posiciones del sujeto. La reformulación del proyecto democrático en los términos de la democracia radical requiere prescindir del universalismo abstracto de la Ilustración y de su concepción de una naturaleza humana no diferenciada. Aun cuando la emergencia de las primeras teorías sobre la democracia moderna y el individuo como depositario del derecho se hiciera posible gracias a estos conceptos, hoy se han tornado grandes obstáculos para la futura ampliación de la revolución democrática. Los nuevos derechos reclamados en la actualidad son expresión de diferencias a las que sólo han comenzado a atribuirse importancia en los últimos tiempos, derechos que no pueden universalizarse. La democracia radical exige que reconozcamos las diferencias: lo particular, lo múltiple, lo heterogéneo, y, en efecto, todo aquello que ha sido excluido del concepto del hombre en abstracto" (Mouffé, 1994, pp. 81-94).
 13. Castells se refiere a este hecho como "personalización de la política" (Castells, 1994, p. 47).
 14. Otros autores enfatizan la inadecuación o inercia de la escuela tradicional para asumir los nuevos retos de la educación que sin duda ya no serán exclusivos de las instituciones escolares en contextos donde éstas tienen que redefinir sus espacios y relaciones con otras agencias, formales o informales, de formación. Véase Castells, 1994, pp. 30-47. También Willis, 1994, pp. 203 y ss.
 15. Esta situación es descrita por Jellin: "Partamos de una afirmación esquemática y simplificadora de la realidad que históricamente se constituye en América Latina: aun cuando existen derechos formalmente definidos y aceptados, en la vida cotidiana habitual la gente pocas veces los ejerce, los demanda o se apropiá de ellos. En general, los sectores sociales subalternos viven su subordinación como 'normalidad', predominando una visión naturalizadora de las jerarquías sociales [...] A pesar de todas las luchas populares, la cultura de la dominación-subordinación muestra una continuidad histórica significativa, muy profunda y resistente, que reaparece repetidas veces aún en medio de procesos de cambios y transformación. No existe en ese punto suficiente investigación histórico-comparativa que permita contar con un marco interpretativo sistemático sobre las tensiones entre las luchas y movimientos sociales y las matrices tradicionales" (Jellin, 1993, p. 27).
 16. Más recientemente Touraine dice: "Como vivimos en sociedades de cambio, mezcla y también desocialización y aislamiento, tenemos que fortalecer encada uno la capacidad de vivir activamente el cambio. Si recurrimos únicamente a principios de orden, no haremos sino aumentar la distancia social entre quienes pertenecen a las categoría centrales y quienes viven en zonas periféricas, dominadas por la inseguridad y la dependencia" (Touraine, 1997, p. 279).
 17. "Lo cual exige una escuela social y culturalmente heterogénea, que se aleje lo más posible de la escuela comunitaria definida por la pertenencia de todos al mismo conjunto social, cultural o nacional" (Touraine, 1997, p. 278).
 18. Además de la preparación de maestros para enfrentar nuevas tareas es adecuado aclarar lo que la preparación puede significar también en el caso de los estudiantes y alejar un poco la idea de que la ciudadanía implica solamente la "politización". Con referencia a la educación básica, así la define Dermeval Saviani para el caso brasileño. ¿Pero qué es lo fundamental en la educación? De forma resumida, yo diría que lo fundamental en Brasil es garantizar una escuela elemental que posibilite el acceso a la cultura letrada para el conjunto de la población. Así, es importante orientar todos los esfuerzos para alfabetizar, para el dominio de la lengua vernácula, para el mundo de los cálculos, para que los instrumentos de explicación científica sean disponibles a todos indistintamente. Por lo tanto, aquel currículum básico de la escuela primaria (portugués, aritmética, historia, geografía y ciencias) es una cosa que tenemos que recuperar y colocar como central en nuestras escuelas, de modo que garantice que todos los niños asimilen estos conocimientos, pues sin ellos no se convertirán en ciudadanos con posibilidades de participar de los destinos del país e intervenir en las decisiones y expresar sus intereses, sus puntos de vista (Dermeval Saviani, "Cidadania e Transição Democrática" en María de Lourdes Covre (org.), A ciudadanía que não temos, S.Paulo, Brasiliense, 1986, p. 82).
 19. Con relación a los procesos de integración económica que se producen en la región latinoamericana, cabría citar la con-

cepción de las tareas educativas que aparecen en el Plan Trienal para el Sector Educación en el contexto del Mercosur, donde se propone un nuevo estilo de desarrollo educativo. "Para que el proceso de integración sea efectivo debe contemplar la totalidad de sus elementos constitutivos (políticos, sociales, económicos, culturales y educativos). En ese sentido la educación debe desempeñar un papel central en las estrategias de desarrollo de los países involucrados, para afrontar los desafíos planteados por el avance de la revolución científico-tecnológica, por la transformación productiva con equidad, por los procesos de transición y consolidación democrática y por los proyectos de integración continental. La educación deberá contribuir, entonces, al desarrollo de la región mediante la formación de una conciencia política que fortalezca los procesos democráticos; la producción de conocimientos socialmente relevantes y la capacitación de recursos humanos aptos para incorporarse activamente a las nuevas modalidades del mundo del trabajo y de la producción. En definitiva, deberá constituirse en un elemento central de una política social que permita la profundización de la democracia y un tipo de crecimiento con mayor equidad en un contexto de integración (Piñon, 1994, p. 24).

20. "Padres, profesores, liderazgos locales, deberían asumir la responsabilidad por las cuestiones escolares, con iniciativa y creatividad, obligando al sistema a actuar con más eficiencia y a adaptarse rápidamente a las necesidades del momento (por ejemplo, a través del mayor énfasis en matemáticas, ciencias e idiomas). La equidad socialmente posible sería el resultado de este tipo de esfuerzo y no la acción reglamentadora del Estado" (Paiva, 1993, p. 322).
21. Podría ser interesante consultar también Aranowitz y Di Fazio (1994), *The jobless future: Sci-thec and the dogma of work*, donde se discuten los cambios en el mundo del trabajo y la nueva relación con los procesos educativos. Reseñado por R.T.H. en *Harvard Educational Review* vol. 67, núm. 1, primavera, 1977.
22. Véase la reseña de Vanilda Paiva (1992) sobre el libro de Martin Carnoy y Joel Samoff, *Education and social transition in Third World*, Princeton University Press, 1990. Este libro es comentado bajo la perspectiva de la adecuación de teorías a la problemática de las funciones de la educación en una situación de transición sociopolítica.

Referencias

- ALMOND, G. y S. Verba (1963), *The civic culture*, Princeton, University Press.
- ARANOWITZ, Stanley y William di Fazio (1994), *The jobless future: Sci-Tech and the dogma of work*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 392 pp.
- CALDERÓN, Fernando, Martin Hopelain, Ernesto Ottone (1994), "Una perspectiva cultural de las propuestas de la CEPAL", en *Revista de la CEPAL*, núm. 52, Santiago, abril.
- BERNSTEIN, Basil (1991), "Clases sociales, lenguaje y socialización", en José Gómez Villanueva, *El debate social en torno a la educación*, México, ENEP-Acatlán-UNAM, Serie Antologías.
- BOURDIEU, Pierre y J.C. Passeron (1982), *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- CASTELLS, Manuel (1994), "Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional", en *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidos, Educador.
- COR, Jean P. y Jean Pierre Mounier (1978), *Sociología política*, Barcelona, Blume.
- DEMO, Pedro (1999), "Educacao e Desenvolvimento: análise crítica de una relación quase sempre fantasiosa", en *Boletim Técnico do SENAC*, vol. 25, núm. 1, ene., SENAC, Rio de Janeiro.
- DURAND Ponte y María Angélica Cuellar V. (1989), *Clases y sujetos soiales. Un enfoque crítico comparativo*, México, IIS-UNAM.
- DURKHEIM, Emile (1972), *Educación y sociología*, São Paulo, Melhoramentos, 8a. edición.
- (1960), *De la division du travail social*, París, PUF, 7a. edición.
- EASTON, David (1969), *Children in political system. Origines of political legitimacy*, Nueva York, Mc Graw Hill.
- FREITAG, Bárbara (1986), *Escola, Estado e Sociedade*, São Paulo, Moraes.
- GIROUX, Henry (1986), *Teoria crítica e resistência em Educação*, Petrópolis, Vózes.
- GIROUX, Henry (1994), "Jóvenes, diferencia y educación posmoderna", en CREA, *Nuevas perspectivas en educación*, Barcelona, CREA-Paidos, Colección Educador, pp. 97-127.
- GÓMEZ VILLANUEVA, José y Alfonso Hernández G. (1991), *El debate social en torno a la educación*, México, ENEP-Acatlán, UNAM, Serie Antología.
- JELLIN, Elizabeth (1993), "¿Cómo construir ciudadanía? Una visión desde abajo", en *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, núm. 55, diciembre, p. 27.
- HYMAN, H. (1959), *The political socialization*, Glencoe, FreePress.
- LANE, Ruth (1992), "Political culture: Residual category or theory general", en *Comparative Political Studies*, vol. 25, núm. 3, octubre, University of Washington, Sage Press, p. 363.
- LECHNER, Norbert (1988), *Los patios interiores de la democracia: subjetividad y política*, Santiago de Chile, FLACSO.
- MOUFFÉ, Chantal (1994), "La democracia radical. ¿Moderna o posmoderna?", en *Revista Leviatán*, núm. 55, segunda época, primavera, Madrid, pp. 81-94.
- O'DONNELL, Guillermo (1994), "Ciudadanía, autoritarismo social y consolidación democrática", en *Estudios Políticos*, cuarta época, núm. 2, ene.-mar., México, FCPYS.

- UNAM. Traducción del *Boletín del Kellogg Institute*, enero 1993, núm. 20.
- PAIVA, Vanilda (1993), "O novo paradigma de desenvolvimento: Educação", ciudadana e trabalho, en *Educação e Sociedade*, año XIV, agosto, São Paulo, CEDES-Papirus, pp. 309-326.
- (1992), "Reseña del libro *Education and social transition in the Third World*, de Martin Carnoy y Joel Samoff", en *Educación e Sociedad*, núm. 41, abril, pp. 141-145.
- PAULSTON, Rolland G. (1994), "Mapping ways of seeing in educational studies", en *La Educación*, año XXXVII, núm. 114, OEA.
- PARSONS, Talcott (1962), "The school class as a social system: Some of its functions in American society" en A. H. Halsey et al., *Education, economy and society*, Glencoe, The Free Press.
- SALLES, Vania y Marcia Smith (1987), "La reproducción según Bourdieu y Passeron: sus conceptos", en *Perfiles Educativos* núm. 37, México, CISE-UNAM.
- SOUZA, Ayda C. de (1989), "Um novo paradigma de cultura política na América Latina: para compreender o Brasil" en Marcello Baquero (coord.), *Democracia, partidos e cultura política na América Latina*, Porto Alegre, Nupesal/Kuarup, p. 125.
- TOURAIN, Alain (1994), "América Latina o la democracia bajo tutela", en *Enfoque* núm. 35, México, Reforma de 7 de agosto de 1994. Capítulo del libro *¿Qué es la democracia?* (París, 1992).
- (1997), *¿Podremos vivir juntos? (La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO-CEPAL (1992), *Educación y conocimiento; eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago, CEPAL.
- VASCONI, Tomás A. (1967), *Educación y cambio social*, Santiago, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Chile.

