

LO QUE ARTICULA LO EDUCATIVO EN LAS PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES

Por Jorge Huergo

Quando hablamos de *lo educativo* nos encontramos con dos tipos de representaciones¹ hegemónicas. Unas, hacen de lo educativo un proceso o una acción aislada de cualquier condicionante histórico-social y cultural. Otras, vinculan de manera absoluta y excluyente a lo educativo con la institución escolar y los procesos de escolarización.

En el primer tipo de representaciones, nos encontramos con los rastros y los residuos de posiciones idealistas y espiritualistas, que suelen “sacralizar” a la educación, abstrayéndola de cualquier determinación material. De este modo, los procesos educativos suelen verse como neutrales, más o menos estables en el tiempo, invariables en su definición y cargados de positividad, es decir, de “valores” y “prácticas positivas” socialmente. Esto sin estimar los modos en que los valores y las prácticas sociales sólo pueden comprenderse como “positivas” en un determinado tiempo y lugar. Por ejemplo, el uso de drogas puede ser positivo en determinadas culturas y estar cargado de connotaciones negativas en nuestras sociedades de consumo; las prácticas homosexuales pudieron ser aceptables y positivas en algunas comunidades y estar cargadas de significados negativos en ciertos sectores de nuestra sociedad, etc. Pero, además, suele otorgarse una carga negativa al hecho de robar, por ejemplo, aunque en ciertos pensamientos ético-políticos (como el de San Ambrosio en el siglo IV) es lícito en determinados contextos de necesidad vital, así como la acumulación de riquezas —en ese pensamiento— posee un carácter ilícito. Entonces, no siempre y en todo lugar lo “positivo”, desde el punto de vista axiológico, coincide. Tampoco es unívoca la positividad de los saberes incorporados en el proceso educativo. En otras culturas resulta positivo el conocimiento y el saber de “datos revelados” o de la magia, antes que el conocimiento científico, por ejemplo.

El segundo tipo de representaciones sociales ha ligado (de manera necesaria y casi excluyente) a la educación y lo educativo con los procesos de transmisión de conocimientos (prácticas, saberes y representaciones) y de habilitación para funcionar socialmente, que se viven en una institución: la escuela. Tal vez esto no sea tan cuestionable en situaciones sociales de “modernidad plena y exitosa”; pero lo es, en cambio, en sociedades no-modernas (anteriores a la modernidad o que no experimentan la cultura moderna occidental en el presente) y en sociedades como las nuestras, en las cuales los elementos fundantes y estructurantes de la modernidad están en crisis y descompostura. La escuela, como *humanitas officina* (un verdadero “laboratorio de humanidad”, según Juan Amós Comenio, fundador de la “didáctica moderna”), fue un núcleo organizacional de la modernidad occidental que se articuló con el desarrollo del capitalismo, de la industrialización y las formalidades de la “democracia” burguesa. La escuela es una institución que produjo prácticas, saberes y representaciones, y que las reprodujo con el propósito de incorporar a los individuos a las sociedades capitalistas, industrializadas y democráticas modernas (es decir, hizo de los individuos aislados, sujetos sociales). Pero la escuela no existió siempre y en todas las culturas, o no existió de la manera en que la conocemos hoy. Por otra parte, en la actualidad resulta difícil observar la articulación de la escuela, por ejemplo, con el mundo del trabajo y con el ascenso social. Hoy experimentamos una crisis de esa institución formadora de aquellos sujetos sociales, producida en gran parte por los procesos de “globalización”, por las sucesivas políticas de reforma y ajuste neoliberal y por inadecuación entre los persistentes imaginarios de movilidad social (a partir de la escolarización) y las condiciones materiales concretas de ese ascenso (a través del trabajo o la profesión). Además, los saberes que se producen, se distribuyen, circulan y se reproducen a través de la escuela y los procesos de escolarización, difícilmente pueden ser vistos como aquéllos que nos permiten “funcionar” socialmente. Son saberes siempre desafiados y contestados por los saberes que proliferan alrededor de otros discursos sociales, como el mediático, el callejero, el comunal, el del mercado, etc.

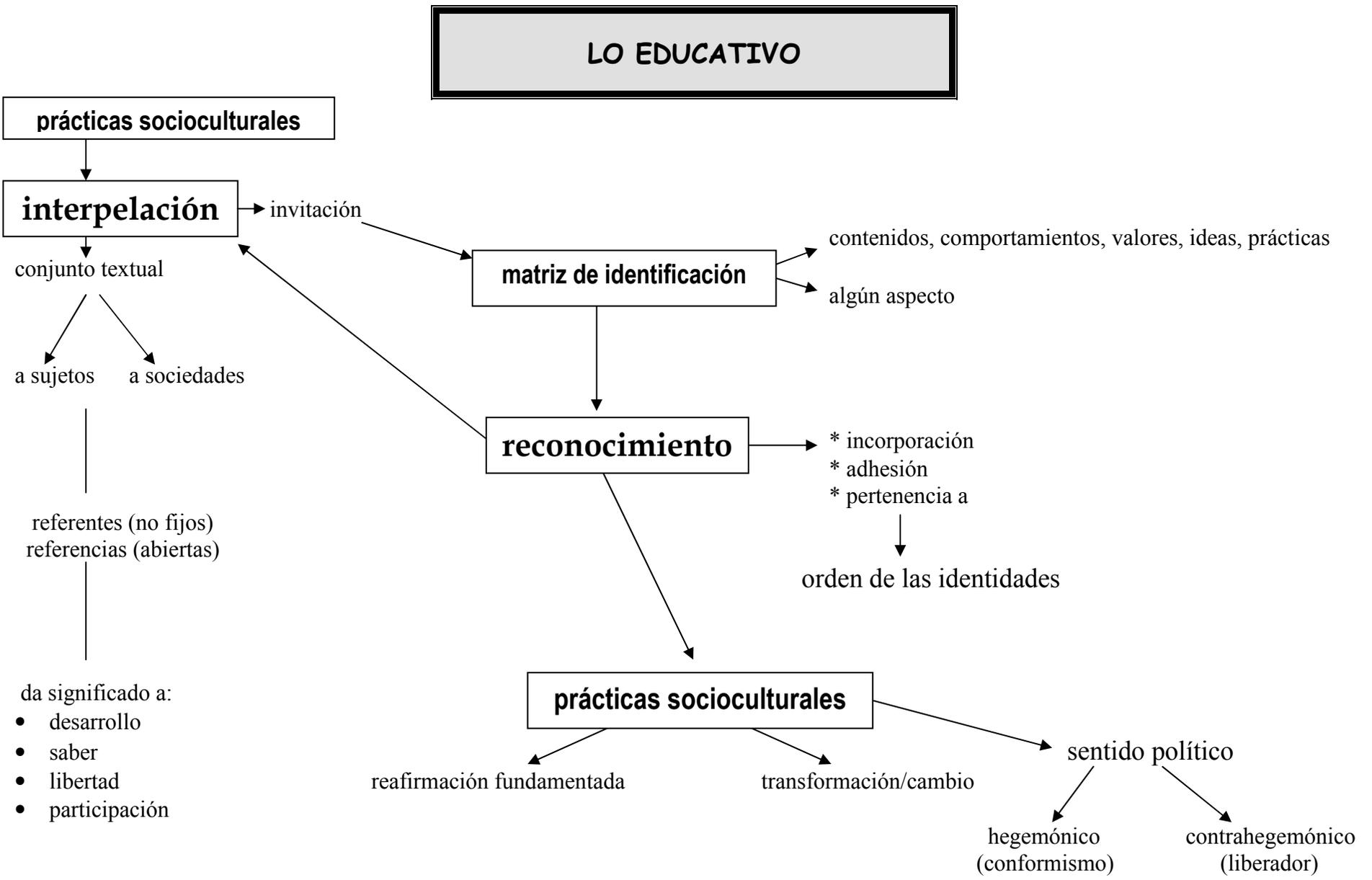
Se nos hace necesario, entonces, proponer otra noción de *lo educativo*, que nos permita salirnos de esos dos tipos de representaciones. De este modo, optamos por la noción que propone la pedagoga mexicana Rosa Nidia Buenfil Burgos. Ella sostiene que

“Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone”²

Con estos elementos, vamos a presentar un cuadro sintético y algunos elementos que posibiliten la comprensión de esta noción.

¹ En principio, y genéricamente, consideramos las *representaciones* no tanto como un “reflejo” mental de la “realidad”, sino como un anudamiento entre determinados significantes y determinados significados, en un orden imaginario social.

² Rosa N. Buenfil Burgos, *Análisis de discurso y educación*, México, DIE, 1993; pp. 18-19.



LAS INTERPELACIONES

- Parten del reconocimiento del *universo vocabular*, o parten de intereses particulares y se implantan, o parten de un desconocimiento del contexto (como de la nada), o surgen de un espacio social existente
 - No son mensajes aislados (del tipo “*tenés que ser adulto*”, “*hay que ser un buen ciudadano*”, “*debes ser un buen trabajador*”); son conjuntos textuales
 - Pueden constituirse en todo un espacio u organización que se hace visible en un contexto social (como por ejemplo un sindicato, o las Madres, o una tribuna de fútbol), o pueden constituirse en estrategias más particulares, acciones y prácticas de agentes determinados (por ejemplo, un taller con mujeres pilagá, un programa radiofónico educativo)
 - Son llamados o invitaciones a hacer determinadas cosas, a ser de una manera, a pensar de una forma... Pero pueden ser mandatos que requieren el abandono de un aspecto de la identidad (como por ejemplo, ser civilizado dejando de ser bárbaro, o ser desarrollados abandonando prácticas tradicionales)
 - No están sólo constituidas por saberes, sino también por quehaceres, prácticas, posicionamientos, valores, ideologías...
 - Pueden dirigirse a los individuos para que hagan “sujetos” (por ejemplo, a individuos para que sean católicos, o comunistas, o bosteros). Pueden instalarse en un espacio social y dirigirse (aún no intencionalmente) a toda la sociedad (por ejemplo, la sola presencia de una organización como HIJOS o de una radio comunitaria, puede provocar un movimiento en una sociedad)
 - Pueden estar encarnadas en referentes (como los docentes, los padres, un animador cultural, un personaje mediático) o pueden ser referencias, como un espacio de comunicación (por ejemplo una murga, un grupo de mujeres, o de jóvenes, etc.)
 - Directa o indirectamente, toda interpelación le otorga significados a determinadas ideas (o significantes) que circulan en la sociedad o en los discursos sociales, como por ejemplo a las ideas de “desarrollo”, “saber”, “libertad”, “participación”...
- ⇒ Las interpelaciones, entonces, contienen una **MATRIZ DE IDENTIFICACIÓN**. Nosotros, a veces, no nos identificamos con todos los elementos propuestos por la interpelación (contenidos, comportamientos, valores, ideas, prácticas, gustos, modos de vestirnos...) sino sólo con algún aspecto (por ejemplo, nos identificamos con el mensaje del Evangelio, o con algunas prácticas de grupos juveniles, pero no con las ideas de la jerarquía eclesial)

LOS RECONOCIMIENTOS

El reconocimiento subjetivo es central para que una interpelación adquiera sentido.

- El reconocimiento no es sólo “conocimiento” de la interpelación, no basta con conocerla (porque puedo conocerla y ser indiferente a la interpelación). Puedo conocer por ejemplo la interpelación del discurso menemista, pero no por eso “reconocerla” (“*no me interpela*”)
- El reconocimiento se dá en el nivel de la *adhesión*, de cierta incorporación de elementos de la interpelación o de su matriz de identificación
- Es decir, tiene relación con el proceso de identificación. En algún o algunos aspectos, el sujeto se siente como *perteneciendo* a una identidad colectiva, que lo interpela (por ejemplo, la pertenencia a los ricotteros implica una adhesión y reconocimiento de algunos aspectos que me interpelan: las letras de las canciones, los movimientos, la música, el pogo, esa mística de los recitales... La pertenencia al peronismo, del mismo modo: a lo mejor “me llega” estar en la plaza llena, los bombos, ese temblor en el cuerpo que producen los bombos y los cánticos, la palabra de Perón o de Evita, aunque no lo “razonara”. Quiere decir que hay cierta incorporación: una posibilidad corporal de jugar el juego de determinadas prácticas, valores, ideas, identidades, gustos...)
- El reconocimiento tiene relación con las *identidades sociales*. Las identidades sociales se constituyen por cuatro rasgos:

1. Pertenencia a un *nosotros* (me siento, me reconozco, como peronista, campesino, wichí, mujer, ricottero, HIJO...) y también distinción respecto a otros (no soy radical, no soy un burgués urbano, no soy toba...)
2. Ciertos *atributos comunes* (jergas, términos, estandartes, logos, banderas, cantos, movimientos corporales...) que los que pertenecemos a esa identidad podemos reconocer como propios
3. Una *narrativa histórica común* (aunque cada uno tenemos nuestra biografía, hay una historia común que nos marca, y que más o menos reconocemos y la contamos de manera similar todos los que pertenecemos a una identidad)
4. Cierta *proyecto común* (reconocemos cuáles son nuestros sueños o nuestros ideales, quiénes son nuestros aliados, los grandes caminos a seguir, con quiénes tenemos conflictos, cuáles son las grandes metas que nos unen...)

LAS PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES

Pero para que todo el proceso sea *educativo*, no termina todo en el interjuego entre interpelaciones y reconocimientos. El proceso culmina en algún cambio en las prácticas socioculturales cotidianas.

- El cambio en las prácticas (en los modos de hacer y de ser, en los saberes, en las formas de pensar, de posicionarnos...) puede tener dos sentidos:
 1. La reafirmación más fundamentada de una práctica ya existente (como por ejemplo, de prácticas relacionadas con la medicina popular, o de saberes ancestrales de una cultura aborígen, o de los escraches...)
 2. La transformación de una práctica que existe en la actualidad (por ejemplo, un modo distinto de relacionarnos los padres con los hijos, o de considerar a los jóvenes, o de posicionarnos frente a los poderosos, o de apropiarnos de los medios de comunicación como espacios de expresión ciudadana...)
- Sólo al analizar las prácticas, podemos hacer una evaluación más adecuada del *sentido político* del proceso educativo, y sostener que:
 1. El proceso educativo tiene un sentido *hegemónico* en la medida en que tiende a generar prácticas conformistas respecto a un orden social establecido, a las relaciones sociales que lo sostienen, a modos de pensar que avalan la dominación...
 2. El proceso educativo tiene un sentido *contrahegemónico* en la medida en que tiende a generar distintos modos de cuestionamiento y resistencia y/o produce modificaciones en las relaciones sociales de dominación, en prejuicios o discriminaciones, en actitudes individualistas, en modos de pensar dogmáticos...

JORGE HUERGO
RESISTENCIA (CHACO), INSTITUTO DE CULTURA POPULAR (INCUPO)
JUNIO DE 2003