

TÍTULO: EL DESAFÍO DE LAS NUEVAS COORDENADAS CULTURALES:
LA INTERPELACIÓN A LA ESUELA

AUTORA: VERÓNICA TOBEÑA

BECARIA CONICET / FLACSO ARGENTINA

verotobena@gmail.com

Introducción

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

Un siglo después, la escuela moderna habita un contexto en el que las transformaciones culturales han arrasado con buena parte del universo simbólico que sirvió de marco para acuñar el proyecto escolar. El proceso llamado de globalización con su efecto polarizador y profundizador de las diferencias económicas y los horizontes culturales (Bauman, 1999; Ortiz, 1996), la aplicación desigual de la ley federal de educación que contribuye a fragmentar aún más el sistema educativo (Tiramonti, 2004; Kessler, 2002), la resignificación del Estado y de su entorno institucional, que reconfiguran la distribución público - privado al mismo tiempo que modifican los rasgos de cada una de estas esferas (Sidicaro, 1998), la expansión y proliferación de los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías de la información, son todos fenómenos que contribuyen a remover el piso en el que se había cimentado la escuela.

Hay un conjunto de aspectos que también forman parte de la crisis en la que se encuentra inmersa la escuela que muchas veces no son tenidos en

cuenta a la hora de diagnosticar la situación del sistema, y consecuentemente no entran dentro del horizonte de expectativas de las políticas educativas. Estos aspectos tienen que ver con la transformación cultural que se viene operando desde hace medio siglo y que tiene implicancias trascendentales para la constitución de las subjetividades, los cambios en los patrones de socialización y el protagonismo de instituciones que a principios del siglo pasado jugaban un papel subsidiario en lo que respecta a la constitución identitaria de la ciudadanía como los medios de comunicación electrónicos (Appadurai). El lugar central que ocupan los massmedia en la sociedad actual trastocan los referentes nacionales y exponen a los individuos a discursos y mensajes que ya no los interpelan exclusivamente como ciudadanos sino que lo hacen también en su carácter de consumidores (García Canclini, 1989). A partir de las nuevas coordenadas culturales que se configuran con el auge los massmedia la escuela pierde relevancia simbólica.

Objetivos

En base a este diagnóstico, el objetivo de este trabajo es ponderar el modo en que una intelectual paradigmática del análisis de la cultura como es Beatriz Sarlo y un historiador como Luis Alberto Romero, interpelan a la institución escolar y las funciones que le atribuyen, en virtud de dos fenómenos propios del escenario cultural de nuestra época: la expansión y el éxito de versiones populares de la historia y la centralidad que progresivamente adquieren las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (especialmente la televisión e Internet) en la vida social y cultural de los jóvenes. Ante los aludidos fenómenos y su valoración por lo general negativa como, medios para asir la complejidad y las diferentes entradas que el pasado permite y amerita en el primer caso, y como artefactos culturales útiles para la promoción de un acercamiento fructífero y con espíritu crítico hacia aquello que se presenta en el segundo caso, la escuela es rescatada, por un lado, como el espacio a partir del cual reponer densidad y complejidad al conocimiento de nuestra historia, y, por otro, para contrarrestar el embotamiento del pensamiento que produce la imagen y la cultura de lo efímero y lo fragmentario que promueven las TIC's.

La postura de Beatriz Sarlo

Una de las intelectuales más críticas en relación al auge de los libros de historia masiva que produce la industria cultural es Beatriz Sarlo. De acuerdo a esta mirada, la falta de interés que inspiran las elaboraciones académicas de nuestros tiempos pretéritos se da, en parte, como consecuencia del poco atractivo que guardan para el público masivo las explicaciones fuertemente condicionadas por la rigurosidad metodológica, el obsesivo cuidado por el respeto de las reglas que se dan al interior del campo académico (formas aceptadas de reconstruir, probar y argumentar), la presentación compleja de los fenómenos y los “cierres” siempre parciales y nunca definitivos que se dan a la interpretación de los hechos.

Según esta postura, la adhesión extendida a los formatos populares de la historia nacional tiene su principal raíz en que la construcción de estos relatos se rige por las reglas del mercado, mientras que la historia que reproducen los especialistas está atada a las reglas internas del campo intelectual. Así, la primera, que sólo apunta al éxito y encuentra en el mercado su único principio legitimador, busca interpelar a un público más amplio a través de un procesamiento simplificado del pasado que esté en sintonía con el sentido común de la mayoría, para lo cual establece relaciones monocausales que aseguran la inteligibilidad del relato; mientras que la segunda tiene más dificultades para atraer lectores en virtud de la complejidad que encierran sus explicaciones y las múltiples variables que tiene en cuenta para iluminar los fenómenos históricos.

Circulando por avenidas diferentes pero paralelas puede pensarse la diferenciación que realiza Sarlo entre la historia de divulgación y la historia académica, y los contrastes y oposiciones que establece entre el conjunto de elementos que integran la cultura letrada y aquellos pasibles de englobarse dentro de una cultura de la imagen. En lo que respecta a esta última dicotomía, la comparación con la anterior es tentadora porque se edifica a partir de los mismos supuestos y porque en ambos casos se apela a la escuela como institución encargada (aunque no siempre capaz) de subsanar la degradación cultural que opera la industria de lo simbólico y las TIC's.

En principio hay que decir que para Sarlo el *descentramiento cultural*¹ al que asiste nuestra época es sinónimo de decadencia. La hegemonía de la imagen propia de nuestro tiempo representa desde su perspectiva una amenaza para el desarrollo intelectual del público. Desde esta óptica, las experiencias e intercambios que surgen de la relación con las TIC's y/o la literatura masiva, no conducen a un incremento del conocimiento. Dichos artefactos culturales antes de ser valorados como medios que nos ponen en contacto con mundos desconocidos, capaces de articular elementos y materialidades heterogéneas (imagen, sonoridad, textualidad) que abren nuevas posibilidades de aprehender y experimentar y de conjugar los sentidos y el intelecto, o como portadores de una *nueva episteme*, son juzgados como "obstáculo epistemológico" (Martín Barbero, 2002).

Ahora bien, ante este panorama en que la balanza se inclina a favor del triunfo de las versiones populares de la historia y del lenguaje audiovisual, la escuela no puede devolver equilibrio reivindicando la veracidad de las versiones académicas de la historia y exigiendo un retorno a la lógica del libro, porque esta institución ha perdido su legitimidad y su capacidad de interpelación a los sujetos. Nos preguntamos qué relación tiene el declive de la lectura de libros y la profundización de la indiferencia que el público tributa a las vertientes más académicas de la historiografía (que es significativa en tanto como contrapartida se produce un consumo bastante sensible de los clivajes historiográficos más ligados a la industria cultural), con la crisis que atraviesa la escuela en tanto transmisora cultural. Para despejar esta cuestión es insoslayable la pregunta por las causas del fracaso de la escuela en su función de mediadora simbólica y de *máquina cultural*². Si pensamos que la culpa de la creciente impopularidad del libro y de las interpretaciones de la historiografía profesional son producto de la generalización de una cultura de lo fácil propiciada y expandida por y gracias a los medios y tecnologías de comunicación, la escuela resultaría exculpada de su responsabilidad moral ante el mandato de transferir un paquete cultural a las nuevas generaciones, ya

¹ Retomamos esta expresión de Jesús Martín Barbero (2002) con la que intenta dar cuenta del desplazamiento del libro del lugar central que solía ocupar en la cultura, protagonismo que hoy detenta la imagen visual.

² Beatriz Sarlo bautizó con este sintagma a la escuela de las primeras décadas del siglo XX por su eficacia simbólica y su capacidad de producir identidades a partir de la narrativa nacional.

que no sería por una falla en su dinámica interna que no logra cumplir con esta misión sino que la instalación de artefactos culturales y de valores contrarios a los que ella propugna (el esfuerzo, la dedicación, la formación como medio para el progreso) impiden llevar adelante su tarea con éxito. En cambio, si consideramos el hecho de que el desplazamiento del libro del lugar central que solía ocupar en el escenario cultural y los problemas que tiene la historiografía académica para competir con la de divulgación son dos caras de un mismo fenómeno, es decir, que son consecuencia de las transformaciones culturales que vienen sufriendo las sociedades modernas hace varias décadas y que tienen como efecto una profunda reorganización en las estructuras del sentir, del conocer y del pensar, la escuela y su crisis simbólica también pueden explicarse por las mutaciones que introduce el mismo fenómeno epocal.

Sarlo parece inclinarse por la primera hipótesis y es a partir de la explicación por la decadencia cultural que el lugar subalterno que ocupan los productos pertenecientes a la alta cultura en la escena cultural actual arrastran en su desgracia a la escuela que, moldeada a partir de los valores de la ilustración y afiliada y consustanciada con la matriz humanista surgida de la tradición francesa, no encuentra asidero en una sociedad fagocitada por la fascinación que generan los medios. Esta creencia en el deslumbramiento que despiertan los distintos productos y artefactos que componen el menú de la industria cultural ha sido impugnada por otros críticos culturales que se preguntan qué fascinación puede producir un medio como la televisión que constituye el medio ambiente natural de la generación joven de nuestra época (Barbero, 2002).

El problema con la perspectiva que adopta Sarlo, no es sólo su mirada pesimista de lo que los públicos son capaces de hacer con los bienes y productos simbólicos, sino el lugar de impotencia que le asigna a la escuela. Si la escuela se ve anulada frente a la fascinación que generan en los jóvenes las TIC's, no hay nada que hacer.

Pero la postura de Sarlo tiene otro problema que deviene del *lugar de enunciación* (Mignolo, 1998: 45) desde el cual se analiza la nueva configuración del espacio cultural. El lugar desde el que se profiere la sentencia de la degradación cultural habla más de sí mismo que de aquello en lo que se posa la mirada. En este caso el territorio desde el que se disparan

diagnósticos, sentencias, exhortaciones, se corresponde con el de la alta cultura. La cultura legada por la ilustración y la tradición humanista es la principal matriz desde la que se juzga la reconfiguración del universo simbólico que se está dando en las sociedades posmodernas. Desde allí, la materialidad de los nuevos artefactos culturales, en tanto no se apoyan exclusivamente en la palabra escrita o no se ajustan a las reglas de legitimación que reinan en el campo artístico, carecen de legitimidad y de valor cultural y se expulsan al desprestigiado lugar del mercado o la no cultura. El *dominocentrismo*³ que guía estas intervenciones se presenta sin velos, los artefactos y productos culturales que no provienen de la cultura erudita son juzgados como chatarra.

Para algunos autores esta postura es típica de una generación que creció en un universo regido por la lógica del libro y que tramita la brecha tecnológica que crece entre ellos y las nuevas generaciones desde la crítica impugnadora de lo nuevo; actitud defensiva de un orden que, por la incapacidad de entender la reconfiguración cultural y el nuevo orden simbólico que se articula con ella, objeta desde el argumento del caos y el deterioro cultural una batería de artefactos culturales que se miran con extrañamiento (Martín Barbero, 2002). Mirada que muchas veces es acompañada de reflexiones más profundas en tanto condensan diatribas dirigidas hacia el firmamento ideológico en el que se cree se sostiene esta nueva economía cultural. En este sentido, la incapacidad de las generaciones que se criaron en lo que McLuhan bautizó como la era Guttemberg para adaptarse a las nuevas tecnologías de información y comunicación, así como sus dificultades para incorporarlas como herramientas para el conocimiento, da cuenta, según subrayan algunos teóricos, de su apelación a *argumentos gerontocráticos* (Dussel y Caruso, 1998: 48) en tanto condensan una crítica a los cambios de valores y deslizan con ellas un *narcisismo generacional* (Puiggrós, 1993, citado en Dussel y Caruso, *op. cit.*), una *“compulsión tribal y narcisista de poner extremo énfasis en la agencia del logos (la palabra) y aniquilar como rival lo imaginario”* (Stafford, citado en Guasch, 2005: 63).

³ Entendemos con Grignon y Passeron (1989) al dominocentrismo como el estudio o la indagación de fenómenos culturales o sustratos culturales centrados en la cultura dominante o consagrada como legítima y juzgados a partir de allí.

La postura de Sarlo como caso paradigmático del *narcisismo generacional* se cristaliza en su modo particular de asumir el rol intelectual. Para esclarecer esta cuestión es necesario hacer referencia a un artículo que Sarlo escribe polemizando con otros intelectuales que la tildan de “nostálgica” en virtud de sus posturas críticas intransigentes e irreconciliables con la condición cultural contemporánea. Allí Sarlo declara suscribir al rol legislador típico de los intelectuales de la modernidad, con filiaciones ideológicas y valores bien definidos y sólidos (Bauman, 1997). También allí ataca el concepto de intelectual intérprete que acuña Bauman para dar cuenta del tipo de intervención intelectual que propicia la condición posmoderna. Su crítica se basa en la ausencia de compromiso político que tendría a sus ojos el intelectual intérprete. El rol del intelectual en la posmodernidad de acuerdo a lo que surge del trabajo de Bauman tal como lo entiende Sarlo puede simplificarse así: *“Desde una perspectiva ‘posmoderna’, lo que pueden hacer hoy los intelectuales es convertirse en intérpretes, es decir escuchar la multiplicidad de voces de la sociedad y tejer la red de intersección de estos discursos: intelectuales carteros”* (Sarlo, 2001). Aquí estriba la principal confusión que arrastra Sarlo respecto de lo que es el intelectual intérprete y que la lleva a defender tan ferozmente una postura *dominocéntrica*. En este punto es importante aclarar que Bauman señala como intelectual paradigmático de la posmodernidad a Clifford Geertz porque se distancia de los discursos universales y etnocentristas y adopta una metodología centrada en la interpretación. Con él se instala un modo de pensar la sociedad y la cultura que renuncia al proyecto de arribar a un gran relato o a una vasta teoría que explique todo a partir de ella y esto no se reduce a una acción traductora o de cartero como simplifica la autora. La posmodernidad conduce a una intervención intelectual ligada a la figura del intérprete en tanto las sociedades son más centrífugas que centrípetas, en tanto las formaciones sociales se presentan fragmentadas, discontinuas, hibridadas y no puede identificarse un proyecto común que las comunique subterráneamente. Ese proyecto común tenía que ver con la utopía moderna y con el trabajo que en pos de ese sueño encaraban los intelectuales legisladores. La posmodernidad signada por los efectos de la globalización que señalábamos en la introducción, hace estallar el suelo común a partir del cual construir o perseguir un horizonte que contemple

a todos. La fragmentación sociocultural de las sociedades contemporáneas interpela a los pensadores de la cultura como observadores del orden simbólico que opera en los distintos grupos en tanto mediación simbólica, atento a las instituciones y las experiencias que articulan lo imaginario y lo real. No como simple mediador y traductor entre diferentes culturas o realidades como espeta Sarlo. Sino como un intérprete del universo cultural en el que esos distintos grupos están inmersos y a partir del cual procesan su relación con el mundo y con los otros. Esto no implica necesariamente una renuncia a los valores ni un abandono del compromiso político, sino que supone un compromiso político atento a la atmósfera cultural de la época, supone una acción más realista que moralista. Para Bauman el intelectual intérprete es aquél en el que cede la adhesión tan comprometida con un programa político justamente porque la utopía moderna fracasó. En la posmodernidad para Bauman más que perseguir ciertos ideales y defender un conjunto de valores, el intelectual debe poder describir y retratar el espíritu de su época, extraer de su entorno la dinámica de su funcionamiento, debe ser capaz de identificar qué artefactos e instituciones actúan como operadores simbólicos para con este elemento conocer de qué modo, apuntando a qué sitios, se puede transformar o encarar lo que no nos conforma.

La respuesta apoyada en los valores de la alfabetización y el paradigma pedagógico es el efecto del *dominocentrismo* en el que cae esta crítica cultural, que tiene que ver con suponer que el procesamiento de lo que acercan los medios sólo se vuelve aprovechable cuando interactúa con los productos de la cultura letrada, y que esa puesta en diálogo de elementos provenientes de distintas zonas de la cultura sólo puede ser timoneada por las piezas que componen el orden simbólico históricamente legitimado. Es decir: todo lo que circula por los medios de comunicación es explotable o puede tributar un conocimiento en la medida que preexista al contacto con él la impronta letrada. De lo contrario no habrá mezcla, no habrá diálogo y no habrá conflicto, que es, y en esto coincidimos con la autora, lo que hace dinámicas a las sociedades. Lo que importa, dice Sarlo, es qué se mezcla en la mezcla, y si no hay una dosis importante del saber considerado legítimo no resultará una amalgama fructífera. Pero ¿cuál es la causa de que no se produzca el dialogo entre estas instituciones?, ¿por qué el conflicto que efectivamente existe entre los medios

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

La escuela puede convertirse en un lugar inhóspito para los jóvenes si la “mochila” cultural con la que ellos llegan a esa institución no es reconocida como tal. Si bien es cierto que sería muy difícil acordar un arbitrario cultural para la escuela que integre y contemple todas las culturas y subculturas alternativas a la legítima con las que se sienten identificados los alumnos, no hay que olvidar que la arbitrariedad cultural de la escuela también está basada en el poder que le fue conferido al ser consagrada como el espacio legítimo de aprendizaje. A la luz del desprestigio simbólico del que es acreedora hoy, quizás es tiempo de que la escuela reconozca que hay conocimientos que circulan por otras instituciones y otros artefactos culturales que están cuestionando su carácter arbitrario en tanto se arroga como el único espacio legítimo para transmitir conocimientos. Si la escuela no reconoce esta experiencia previa que traen los jóvenes y que tiene que ver con la forma en que viven su vida cotidiana y se relacionan con el mundo, las experiencias escolares se les presentarán con tanto extrañamiento que no encontrarán allí ningún elemento de identificación. Y mientras esto no ocurra, los libros, el saber legitimado y todos aquellos conocimientos que históricamente legó la escuela y que es imprescindible que siga transmitiendo, quedarán fuera de su campo de experiencia, en tanto no despierten ningún tipo de interés o punto en común con su cultura, que está hegemonizada por el medio audiovisual y el hipertexto y no por la palabra escrita incontaminada de otros lenguajes o

formatos. Si la primera alfabetización que brinda la escuela no es orientada desde su seno hacia la lectura crítica de los medios, si la propia institución escolar no es capaz de jerarquizar el lugar de la palabra escrita y los saberes que ella transmite como herramientas fundamentales para la deconstrucción y la lectura de lo que circula por los medios de comunicación y para la optimización del uso de las tecnologías de la información, ¿qué sentido tiene invocar a la escuela ante la penetración de la cultura audiovisual si sus instrumentos no están orientados a competir y a abordar desde un lugar crítico a los productos y artefactos culturales? Los supuestos desde los cuales se la evoca ¿no la ponen *a priori* en un lugar de impotencia?

La sentencia de los historiadores

La crítica que los historiadores lanzan hacia la “historia de mercado” no se distancia demasiado de las debilidades que indica Sarlo. Sin embargo, en este caso el abordaje que se hace de estos productos de la industria cultural se basa en un análisis inmanente de ellos que no son acompañados de reflexiones pivotadas por una moral cultural. Aquí, si bien hay un reconocimiento de la lógica del mercado que impregna a la literatura de la historia de masas, esto no lleva a la descalificación automática o a comentarios que adviertan sobre su correspondencia con procesos degradantes de la cultura o con una revolución de los valores, etc., la intervención de los historiadores profesionales en esta cuestión se propone defender su posición al interior del campo de la historiografía y en el mismo acto reforzar la legitimidad alcanzada por sus mecanismos y reglas de trabajo académico, al mismo tiempo que busca robustecer el valor del capital académico y las instancias de legitimación que el éxito de la historia de divulgación está poniendo en jaque.

El auge de las versiones populares de la historia alerta a la academia en tanto amenaza las necesidades de reproducción de la dinámica sostenida por el campo hasta entonces y de la creencia en la importancia de intervenir en esa dinámica con el fin de incrementar o conservar su poder por parte de sus agentes. Lo que introduce el éxito de la historia de divulgación es una disputa al interior del campo de la historiografía que busca como efecto una subversión de su posición subalterna por una más jerárquica. Para ello, la historia de mercado debe *“intentar transformar, en parte o en su totalidad, las reglas*

inmanentes del juego” (Bourdieu y Wacquant, *op. cit.*: 66), para lo cual debe conseguir emponderar el capital que ella detenta dentro de su campo de juego de manera de modificar la posición subalterna que ocupa en virtud de él, al mismo tiempo que debe ser capaz de sustraer poder a sus adversarios invalidando la fuerza de su capital científico acumulado. Esta batalla se libra reivindicando instancias de legitimación distintas a las tradicionales y que son justamente las que han colocado a estos agentes en posición de disputar mayor legitimidad para sus productos. En este sentido, si la historiografía de vertiente académica encuentra en los círculos universitarios y en las reglas de la academia su principio legitimador, las versiones del pasado que provienen de la industria cultural se consagran gracias a su éxito de ventas. Para esta última, el mercado y la acogida del público se transforman en la medida a partir de la cual evaluar la legitimidad, debido a que es allí donde obtienen una ventaja relativa. A este respecto, su estrategia consiste en insistir en la legitimidad que le confieren estas nuevas instancias de reconocimiento y en apostar a una conversión del tipo de capital que tiene mayor peso específico dentro del campo que termine por alterar el sistema de jerarquías que históricamente sostuvo la estructura de dicho campo.

Como contrapartida los representantes más emblemáticos de la historiografía de corte académico reaccionan a tal provocación impugnando públicamente la veracidad de las síntesis de nuestro pasado que la literatura de masas construye⁴. Las falencias que estos especialistas detectan en la historia mercantil coinciden con las señaladas por Sarlo y algo similar ocurre con los argumentos utilizados en su contra. Ausencia de complejidad en las síntesis del pasado que se elaboran, supresión de la confrontación entre distintas perspectivas, tensión lógica que responde al forzamiento de las interpretaciones del pasado, son algunas de las carencias o las debilidades que presentan estos *best sellers* a los ojos de los historiadores. Desde el punto de vista de Luis Alberto Romero (2006) se trata de versiones conspirativas de la

⁴ Entre los historiadores que en distintos diarios nacionales intervienen fervientemente del rescate de los valores en torno de los cuales se organiza el campo historiográfico y con el mismo movimiento defenestran las producciones que se alejan de sus reglas, se cuentan: Tulio Halperín Donghi, Luis Alberto Romero, Hilda Sabato, Mirta Zaída Lobato. En este trabajo nos concentraremos únicamente en un artículo de Luis Alberto Romero publicado por el Diario La Nación debido a que pone el énfasis de la discusión en las implicancias que tiene este fenómeno para la escuela y en la necesidad de repensar el lugar central que ésta debe asegurarle a la historia producida con arreglo a las restricciones impuestas por la academia.

historia en las que el lector se reconoce con facilidad porque se elaboran en clave presente. Los ejes que organizan estos relatos son la conspiración y la corrupción eternas que continúan hasta el día de hoy, y que tiene como principales responsables a “los malos” (representados por las minorías comprometidos con intereses extranjeros que se traducen en beneficios propios, en vez de perseguir el bien común, del “pueblo”) y como principales mártires de la historia a los “buenos” (por lo general evocados como “el pueblo” o “la nación” y también como los próceres que lucharon por sus intereses). La reflexión que este tipo de productos le merece a L. A. Romero es que una historia de nuestros tiempos pretéritos construida alrededor de estos ejes y con los anteojos del presente es una historia muy pobre que no contribuye a formar juicio crítico, ni a comprender nuestro pasado ni nuestro presente⁵.

Es aquí donde este historiador apela a la escuela como mediación crucial entre sus alumnos y las versiones de la historia a partir de las cuales estos futuros ciudadanos entran en contacto con su pasado. Para Romero, la “historia mercantil” puede circular socialmente ya que tiene derecho a hacerlo en tanto es libre de proponer la versión del pasado que más le guste y que más le reditúe en términos mercantiles, pero la escuela es el lugar por donde deben circular los saberes legitimados y establecidos. En la escuela, dice Romero, hay una cuestión de interés público que defender que de ningún modo puede estar sujeta a otros objetivos que no sean los que permitan a sus alumnos transformarse en verdaderos ciudadanos, en sujetos libres. Libertad que radica en el conocimiento del pasado, pero no en su forma esquemática y simplista, sino en sus aspectos más abarcadores que incluyen no sólo una cronología de hechos o las fechas canonizadas por las efemérides patrias sino también los rasgos culturales y la atmósfera que se respiraba por esos tiempos, lo que permite comprender los acontecimientos más allá de los hechos señalados como causa-efecto o de los hechos originados por la deliberación humana. Esa libertad que puede conferir la escuela a sus alumnos a partir de la enseñanza de la historia descansa también en su efectividad para transmitir la importancia de no confundir el pasado y el presente, y en subrayar sus lógicas independientes que precisamente están condicionadas por su inscripción

⁵ Dice Romero: “*Quien mire el pasado como historiador, debe asemejarse a un antropólogo explorando culturas extrañas*”

epocal. La escuela tiene desde esta perspectiva la función de evitar despertar en sus alumnos juicios críticos hacia el pasado desde los sistemas de valores que imperan en la sociedad contemporánea, ya que esta actitud pone al desnudo una incapacidad para transmitir el horizonte cultural en el que se produjeron los hechos del pasado que se evocan desde el presente escolar. *“Por estos caminos, - afirma Romero- la comprensión se antepone al juicio irreflexivo, prejuicioso, faccioso. No lo excluye pero lo acota y lo hace más preciso. Probablemente esto sea lo mejor que la enseñanza de la historia puede hacer para formar un ciudadano”.*

El gesto que tiene Romero para con la escuela guarda un simbolismo muy fuerte. Lo que este llamamiento a la institución escolar representa en el contexto de esta discusión es la necesidad de restituir y renovar su legitimidad en tanto es justamente ella una de las instancias que a su vez históricamente consagró a la historiografía académica. En tanto el sistema de enseñanza escolar tiene como principal función la *“conservación cultural, (...) está constreñido a fundamentar y delimitar de manera sistemática la esfera de la cultura ortodoxa y la esfera de la cultura herética”* (Bourdieu, 2002:38). Ante el fenómeno del apogeo de la historia masiva la escuela debe reaccionar amparando el lugar legítimo ocupado hasta entonces por la historia consagrada por la academia y expulsando al campo de la no cultura o al vacío terreno que le compete al mercado a los productos de la industria cultural que tematizan nuestro pasado y nuestra identidad nacional. De esta manera, a partir la extradición de los *best sellers* de historia de la órbita escolar, esta institución debe operar en pos del desarrollo de un *habitus cultivado* (*op. cit.*: 49) en sus alumnos, de manera que la disposición a la cultura ilustrada se imprima en el cuerpo.

No obstante, las *estructuras de sentimiento* (Williams, 1980) que hegemonizan nuestra época no están en sintonía con el *inconsciente cultural* (Bourdieu, 2002) que desde los círculos intelectuales se desea promover. Las *estructuras de sentimiento* contemporáneas, en contraposición, no hacen más que soportar, elaborar y consolidar las elaboraciones del pasado que le acercan los medios de comunicación de masas. Tanto es así que a decir de Romero *“se han convertido en un fenómeno cultural, un indicador de lo que es hoy el sentido común respecto del pasado”.*

Lo que interesa destacar aquí es cómo, a pesar de esta consciencia de los intelectuales del lugar marginal que tienen en la vida de las gentes y en sus experiencias las expresiones culturales producidas al calor de la influencia letrada (ya sea la literatura de historia, los libros en general, el arte, etc.), no aparece la articulación con alguna reflexión de índole epocal o con una pregunta más profunda en relación a un cambio en las *estructuras de sentimiento* o el *inconsciente cultural* imperantes.

En la anteúltima nota al pie reproducimos la representación que tiene un historiador de su propia práctica profesional para el cual el trabajo sobre el pasado debe abordarse del mismo modo que un antropólogo se enfrenta a culturas extrañas. La repercusión que han logrado conquistar las versiones populares de la historia es un fenómeno contemporáneo a los historiadores que reflexionan sobre él, pero no por eso debe escapar a la prescripción de auscultarlo sacudiéndose los valores y creencias que pueden condicionar la ponderación justa de dicho fenómeno. En este caso se trata de dejar a un lado la cultura letrada a la que pertenecen y que los identifica, para adentrarse a otra cultura, la que contribuyen a moldear los medios masivos de comunicación, las nuevas tecnologías electrónicas y los productos y expresiones de la industria cultural. Cultura que es mucho más compleja que la primera, ya que se trata de un sistema simbólico que combina elementos de aquella (aún *dominantes* en tanto siguen detentando el lugar legítimo dentro del orden simbólico) con elementos *emergentes* que proliferan generalmente de la industria del entretenimiento y del ocio que no siempre tiene sus centros de producción en el ámbito nacional e incluso con piezas *residuales* (Williams, 1980) que resisten el paso del tiempo y encuentran algún tipo de expresión en los constructos culturales contemporáneos. Se trata de *culturas híbridas* (García Canclini, 1989) que para abordarse con justeza requieren que sus analistas tomen consciencia de que *“la cultura que poseen, los posee”* (Bourdieu, 2002: 45) y por lo tanto deben ser exhaustivos guardianes de una intervención imparcial que no deje que se cuelen impresiones centradas en el valor de la propia cultura. Si entendemos con Geertz (1999) a la cultura como el conjunto de significados y representaciones históricamente determinados que orientan las prácticas y las percepciones del y hacia el mundo, así como las relaciones con los otros, resulta insoslayable para una intervención

intelectual comprometida con extraer un saber certero sobre dicho sustrato cultural, que el análisis del universo simbólico de los considerados “otros” se base en la interpretación y no en la reglamentación y la fijación de sus límites.

Ya hemos explicitado más arriba las implicancias que tienen en el ámbito escolar actitudes institucionales de este último tipo en relación a lo que denominamos ampliamente como cultura de la imagen. Para el caso de la historia llamada de divulgación lo que ese tipo de abordajes impiden es la posibilidad de pensar por fuera de los rótulos tradicionales (cultura culta – cultura de masas) que suelen guiar la acogida que prestamos a estos productos. La reprobación que inspiran estas expresiones de la industria cultural conduce a descartarlas como datos empíricamente interesantes para especular sobre su éxito y no habilita la reflexión más allá de la conclusión fácil que representa la explicación por la alienación del público. Como sociólogos culturales y críticos de la cultura creemos que sería provechoso inspeccionar el éxito de la historia de masas desde otras hipótesis, que se cuestionen por el valor político de la emergencia y repercusión de estos libros, que sospechen sobre la relación de dicho fenómeno con la vida política del país y con las representaciones de la nación que se dividen y constituyen en la vida política⁶.

Palabras finales

No está en nuestro norte convertirnos, al decir de Martín Barbero (1999:27), en *“intelectuales orgánicos de la globalización”*. Estamos en todo de acuerdo con las objeciones que los intelectuales le ponen a la literatura que

⁶ Estas fueron las hipótesis que estuvieron en la base del único estudio que conocemos de este fenómeno realizado desde una matriz sociológica que logra soslayar el prejuicio cultural. Nos referimos a una investigación de Pablo Semán (en prensa) que tuvo por objeto los principales títulos de la literatura que trata la identidad y la historia argentina desde 2001, observaciones de presentaciones de dichos libros y entrevistas a lectores, en la Feria del Libro 2005, y las reseñas críticas que el ámbito académico dedica a estas producciones. El trabajo subraya la importancia de considerar el momento histórico en que este tipo de literatura surge (año 2001) al mismo tiempo que expresa el desatino de considerar la apropiación que sus lectores hacen de estos libros en clave pasatista o desde el argumento de la “buena voluntad cultural”. La turbulencia de los años en los que aparece la historia de masas (que, recordemos, tiene por estilo la retrospección al pasado en busca de las respuestas a las encrucijadas y las dificultades que plantea el presente), y la superposición del actor que protagonizó el estallido del 2001 y el lector promedio de esta literatura (clase media), resultan para este estudio muy sintomáticas. En resumen, el estudio concluye: *“(…) estos libros han mediado en la reconstitución de los sentimientos nacionales, y los compromisos políticos, en una secuencia que ha pasado de expresar la distancia y la expatriación simbólica a enunciar ciertas formas de compromiso histórico-político. En esa secuencia estos libros han articulado la demanda de explicaciones por el “fracaso nacional”, las narraciones histórico-políticas de la nación en que se entraman y renuevan las matrices liberales, populistas y jacobinas y los efectos de reconstitución de esos relatos que se han originado en los últimos treinta años de nuestra historia”*.

trata la identidad y la historia argentina, también somos sensibles a las preocupaciones que el nuevo orden cultural despierta en las generaciones habituadas al valor de la letra escrita y a la cultura organizada a través de ella y apreciamos como ellos el patrimonio que representa el paradigma humanista ilustrado.

Sin embargo, si lo que nos inquieta es la posibilidad de una transformación cultural que arrase con dichos valores, tendremos que empezar por aceptar y asumir los cambios acontecidos y plantearnos la necesidad de colocar a la cultura que nos identifica en el banquillo de los acusados para respondernos qué tanta responsabilidad tiene su rigidez en los modelos “abyectos” que caracterizan el sustrato cultural de las nuevas generaciones. Cuando tornemos asequibles los intereses, las valoraciones y las inclinaciones culturales de los jóvenes, lograremos obtener la materia prima a partir de la cual elaborar nuestras estrategias de intervención a partir de las cuales introducir una síntesis que amalgame esos elementos con las piezas que corresponden a la tradición iluminista. Sólo cuando la identificación cultural sea superada por una búsqueda de empatía cultural, los intelectuales y la escuela estarán más cerca de hacer jugar el paradigma logocéntrico en la nueva configuración cultural.

Para finalizar resta por decir que la decisión de abordar la postura de los intelectuales elegidos estuvo guiada por la intención de representar actitudes y posicionamientos paradigmáticos al interior del campo intelectual respecto a la problemática que aborda este artículo y en ningún momento nos propusimos hacer de esta reflexión una crítica personalizada. Precisamente porque se trata de intelectuales que podríamos considerar “faro” es que nos pareció elocuente horadar sus posicionamientos ante la cuestión. A esto hay que añadir que nos resultaba interesante esclarecer la interpelación que realiza a la escuela ante la reconfiguración cultural al mismo tiempo que sostiene la crisis de sentido en la que se encuentra inmersa la escuela. Al respecto, quisimos señalar la tensión a que conduce esta convivencia de factores y el lugar de impotencia en que se ubica a la escuela (a pesar de que se la reclama para que reponga algún sentido), si no se intenta esbozar alguna explicación que complete el sentido de la crisis del sistema educativo.

Bibliografía

- Appadurai, A. “La aldea Global” Secciones del libro *La modernidad descentrada*. México, FCE. En: <http://www.globalizacion.org/biblioteca/AppaduraiAldeaGlobal.htm>
- Bauman, Z: *Legisladores e intérpretes. Sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales*. Bs As, UnQui, 1997.
- Bauman, Z: *La globalización. Consecuencias humanas*. Bs As, FCE, 1999.
- Bourdieu, P: “Campo intelectual y proyecto creador”. En: *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Bs As, Montessor, 2002.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L: “La lógica de los campos”. En: *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo, 1995.
- Dussel, I. y Caruso, M: *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Bs As, Kapelusz, 1998.
- García Canclini, N: *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, Grijalbo, 1989.
- Geertz, C: “Capítulo 1”. En: *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa, 1990.
- Grignon, C. y Passeron, J. C: “Dominomorfismo y dominocentrismo”. En: *Lo culto y lo popular: miserabilismo y populismo en la sociología y en la literatura*. Bs As, Nueva Visión, 1989.
- Kessler, G: *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Bs As, IPE – UNESCO, 2002.
- Martín Barbero, J: *La educación desde la comunicación*. Bs As, Grupo Editorial Norma, 2002.
- Martín Barbero, J: “Globalización comunicacional y descentramiento cultural”. En: Bayardo, R. y Lacarrieu, M. (comps.) *La dinámica global/loca. Cultura y comunicación: nuevos desafíos*. Bs As, Ediciones Ciccus - La Crujía, 1999.
- Mignolo, W: “Postoccidentalismo: el argumento desde América Latina”. En: Castro Gómez, S. y Mendieta, E. (comps.) *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, postcolonialidad y globalización en debate*. México, Porrúa, 1998.
- Ortiz, R: *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Bs As, UnQui, 1996.

- Quevedo, L. A: "La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales en el siglo XXI". En: Tenti Fanfani, E. (comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Bs As, IIPE, 2003.
- Romero, L. A: "La historia en la escuela". En: *La Nación*. 3/03/2006.
- Sarlo, B: "Retomar el debate". En: *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*. Bs As, Siglo XXI, 2001.
- Sarlo, B: "Historia académica vs. historia de divulgación", en *La Nación*, 22/1/2006.
- Sidicaro, R: "La gran mutación de la Argentina de los '90: crisis de los valores y el problema de los jóvenes", en: Sidicaro, R. y Tenti Fanfani, E. (comps.): *La Argentina de los jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación*. Bs As, UNICEF/Losada, 1998.
- Tiramonti, G: "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación", en: Tiramonti, G. (comp.): *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Bs As, Manantial, 2004.
- Williams, R: "Conceptos básicos" y "Teoría cultural". En: *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península, 1980.