

CAPÍTULO 3

Cultura: el lugar de la transmisión generacional

María Belén Rosales

Abordar procesos de formación de subjetividades en escenarios actuales, donde las transformaciones culturales se tornan cada vez más dinámicas y efervescentes, **implica mirarlos desde su historicidad**, analizando los valores e ideas del pasado que persisten en el presente y las tendencias que permiten mirar hacia un futuro de cambio y transformación.

La complejidad que reviste todo análisis cultural de los procesos de formación de subjetividades implica mirar históricamente la producción social de sentidos, normas, valores, marcos de percepción y códigos culturales prevalecientes en un espacio-tiempo determinado que permita indagar dichas mediaciones desde las **continuidades, desplazamientos y rupturas** que se producen entre sujetos socializados en diversos espacios (formaciones culturales y diacríticos de clase, raza, etnicidad, género diversos) y diferentes tiempos o marcos generacionales, a fin de abordarlo en su complejidad.

Margaret Mead en *Cultura y compromiso. Estudios sobre la ruptura generacional* (1970) examina las soluciones de continuidad que existen en las culturas primitivas, las históricas y las contemporáneas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, con énfasis en las **continuidades y discontinuidades significativas en relación a los compromisos que las sociedades asumen**. La antropóloga norteamericana plantea la manera en que los sistemas de educación se han adaptado en los diferentes tipos de cultura y cómo ha impactado esto en la construcción del pensamiento, las ideas y la forma de ver el mundo de sus niños y jóvenes.

La idea de adoptar un compromiso nace en la génesis de las civilizaciones, cuando la ideología religiosa o política proponía formas de vida antagónicas, materia de opciones entre sistemas íntegros de pensamiento. En este marco, Mead se pregunta: ¿a qué compromiso consagrar la vida en la actualidad, cuando el individuo no se siente atado a ninguna forma social, cuestiona su fe en el Dios de las religiones, en la ciencia, en los gobernantes? Según la autora, estamos “ante el desarrollo de una cultura mundial en un contexto de crisis donde los criterios apocalípticos de unos refuerzan para otros el compromiso de que un mundo mejor puede ser posible” (1970, p. 23).

Ahora bien, ¿cómo se desarrolla el aprendizaje cultural y el valor del compromiso en cada generación? Mead, desde un análisis histórico, analiza los **mecanismos de aprendizaje** que coexisten. Éstos se pueden clasificar según:

- la pauta generacional prevaleciente: los roles de los parientes (padres, abuelos, hijos) como modelos significativos de conducta, como transmisores de conducta
- la continuidad o discontinuidad en lo que se transmite del abuelo al padre y de este al nieto
- la rapidez o lentitud de los cambios.

A partir de estos criterios, Mead (1970) define tres culturas: las **culturas postfigurativas** o **sociedades primitivas** en las que la vieja generación, los abuelos, transmiten en la conciencia de los niños y jóvenes la forma cultural tradicional considerada inmutable (el aprendizaje se da por continuidad generacional); las **culturas cofigurativas** referida a sociedades contemporáneas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, en las que el aprendizaje se da a partir de los pares juveniles en contestación al “mundo heredado” por los mayores (el aprendizaje se da por discontinuidad generacional); y, por último, la **culturas prefigurativas** de la sociedad actual, donde los niños y jóvenes desarrollan la captación prefigurativa de un futuro desconocido, de tendencias de cambio tecnológico, social y cultural (el aprendizaje se da a partir de una ruptura con los valores y modelos conocidos, profundizándose la distancia entre las generaciones).

En las culturas cofigurativas se da el desarrollo de la civilización avanzada, nuevas formas de tecnología para controlar o dirigir el comportamiento de la joven generación (cuya experiencia es radicalmente distinta a las de sus padres y abuelos). Los niños y jóvenes deben desarrollar nuevos estilos fundados en su propia experiencia, proporcionar modelos para sus propios pares, corporizar un nuevo estilo. Es decir, se da una orientación mutua entre pares y ante la sensación y expectativa de cambio social se enfatiza una mayor flexibilidad para adaptarse a las nuevas circunstancias, dado que hay menos seguridad y una creciente fragilidad del sistema social. En esta etapa surge la problematización de la cultura juvenil a partir de experiencias como el Mayo Francés en 1968.

En la actualidad, de la mano de las culturas prefigurativas, se da una nueva etapa en la evolución cultural: la crisis de la familia nuclear, el derrumbe del capitalismo, el triunfo de la tecnología sin alma, la desconfianza en los viejos credos, el quiebre del sistema capitalista. El cambio es masivo y rápido. Los adultos no pueden manejar estos cambios y las nuevas ideas en relación al futuro (de allí los estudios entre nativos e inmigrantes tecnológicos).

Mead (1970) se pregunta: **¿cómo son las nuevas condiciones que han desencadenado la revuelta juvenil en todo el mundo?** Asistimos al surgimiento de una comunidad política mundial, los acontecimientos están simultáneamente al alcance de todos los pueblos del mundo. La ruptura entre generaciones es planetaria y universal; los jóvenes nunca podrán experimentar lo que experimentaron sus padres y a la inversa. Se abren nuevos modos de intercambio, en una red de intercomunicación con bases electrónicas y emerge con fuerza la disconformidad y activismo juvenil en distintas partes del mundo.

La generación de jóvenes como miembros de una comunidad mundial se baten contra los controles que los sujetan, no existen guías, los jóvenes representan el porvenir al impugnar el anacronismo de las diferencias sociales por género, raza, clase social. Así, **pierden significado**

las viejas distinciones “nosotros” y “los otros”. Las mismas palabras (en el pasado y el presente) asumen significados divergentes.

La falta de conexión entre los miembros de una y otra generación (culturas distintas), plantea la necesidad de establecer un diálogo, una comunicación entre generaciones, dado que padres y maestros siguen aplicando los mecanismos de configuración.

No es tanto la “alienación de los jóvenes” sino la “alienación de los adultos” (Mead, 1970) que tratan de entender a los jóvenes desde los parámetros de su propia juventud, lo que hace imposible la comunicación.

Los jóvenes ya no se someten a vivir como sería el pasado de su padre y es impulsado a – como lo menciona la autora– “llegar más lejos”, recorrer caminos y vivir de modos totalmente desconocidos a como vivieron sus padres y/o abuelos, produciéndose entonces una **ruptura generacional**. Los adultos no tienen respuestas para dar y el futuro es a construir. El acento entonces está puesto en el futuro.

Según Mead (1970, p 92) hasta hace muy poco tiempo, los adultos podían decir: “¿sabes una cosa? Yo he sido joven y tú nunca has sido viejo” y los jóvenes de hoy pueden responder: “Tú nunca has sido joven en el mundo en el que soy joven yo, y jamás podrás serlo”. Existe la necesidad crítica de que el mundo actúe para solucionar problemas que afectan a la totalidad del globo, y son los jóvenes quienes tienen conciencia de la realidad de la crisis a la vez que la necesidad de generar el cambio.

Hoy, súbitamente, en razón de que todos los pueblos del mundo forman parte de una red de intercomunicación con bases electrónicas, los jóvenes de todos los países comparten un tipo de experiencia que ninguno de sus mayores tuvo o tendrá jamás. A la inversa, la vieja generación nunca verá repetida en la vida de los jóvenes su propia experiencia singular de cambio emergente y escalonado. Esta ruptura entre generaciones es totalmente nueva: es planetaria y universal (p. 93).

Actualmente, al entender los procesos circulares por medios de los cuales se desarrolla y transmite la cultura reconocemos que la característica más humana del hombre no consiste en su capacidad para aprender sino en su **capacidad para enseñar lo que otros le han enseñado**, crear sistemas de enseñanza-aprendizaje, utilizar los recursos del mundo natural, gobernar la sociedad y crear mundos imaginarios.

Mead (1970) alerta que hace falta cultivar la parte más compleja y sensible del sistema: el comportamiento de los adultos. Propone que, por medios prefigurativos, los adultos enseñen a sus hijos no lo que deben aprender sino cómo deben aprenderlo, no con qué deben comprometerse sino el valor del compromiso como sistemas abiertos al futuro. Se vuelve necesario el desarrollo de un nuevo tipo de comunicación con quienes están más comprometidos con el futuro: los jóvenes, quienes marcan el camino para modificar nuestros procesos mentales.

En la misma línea de problematización, Marcelo Caruso e Inés Dussel (1998) en *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea* plantean que

las culturas contemporáneas globalizadamente plurales se caracterizan por **el incesante dinamismo social, la multiculturalidad** (diversidad de subculturas) **y la multitemporalidad** (pasado, presente y futuro) y se preguntan: ¿cómo la escuela recoge y reformula esta problemática? ¿Cómo se construyen los sistemas educativos en contextos culturales específicos?

Para ello, plantean la revisión de distintas teorizaciones y conceptos de cultura para pensar la cultura escolar, matriz de aprendizaje tanto para maestros y alumnos. La concepción unitaria de la cultura surge en los nacionalismos del siglo XIX y supone la necesidad de homogeneizar las diferencias y construir sujetos cívicos que se asimilen a la Nación, a la que se define por una cultura común y tradiciones.

La concepción binaria de la cultura plantea las dicotomías cultura alta/cultura popular y cultura burguesa/cultura obrera: o bien la cultura popular era una versión degradada y menor de la cultura alta, o bien ésta era valiosa, democrática, verdaderamente nacional.

Pierre Bourdieu analiza y denuncia en *La reproducción* (1970) la violencia simbólica que ejerce la escuela sobre sus alumnos al inculcar una **arbitrariedad cultural**, como si fuera la cultura legítima de toda la sociedad, y sostiene que es la particular selección de la cultura que producen los grupos dominantes.

La centralidad de la cultura escolar para definir cuán cerca o lejos se está de la cultura legítima es una forma de **reproducir las diferencias iniciales (sociales) que traen los alumnos**, la escuela las encubre en su afán de mostrar cuál es la cultura legítima.

Todos lo poseemos, un cierto tipo y cantidad de cultura o “capital cultural” en términos de Bourdieu (1970) que está incorporado en nuestros esquemas mentales, en el cuerpo, en las referencias sociales. Se adquiere en distintas instancias socializadoras. Para el autor, este **capital simbólico está desigualmente distribuido entre las clases sociales**. La escuela se convierte en un lugar familiar para los sectores de clase media que trae incorporado ese capital cultural y es un lugar inhóspito para las clases populares que poseen otras formas de sociabilidad y referencias culturales.

Es decir, **la escuela excluye el saber cotidiano de los chicos de sectores populares** y esta exclusión (en confluencia con otras causas) produce el abandono de la escuela. La escuela reproduce la imposición de una arbitrariedad cultural, sin tener en cuenta la diversidad y multiplicidad de culturas que conviven en las sociedades contemporáneas.

Para explicar las formas en las que se vuelve necesario pensar la cultura desde su concepción plural, Caruso y Dussel (1998) retoman de Raymond Williams (1994) que

en toda cultura hay elementos residuales o emergentes que la formación cultural hegemónica articula de forma diferenciada. Los elementos residuales provienen de otras formaciones culturales del pasado, pero son elementos activos en el presente. Una formación cultural va a ser más hegemónica, va a tener una base sólida en su dominación cuantos más elementos heterogéneos pueda incluir. Esta heterogeneidad implica reconocer la multitemporalidad que incluye a la cultura del ayer, el hoy y el mañana. (p. 54).

En la actualidad, las redes y los multimedios, más allá de promover consumos, amplifican y extienden las luchas de los movimientos sociales en la búsqueda de la igualdad y el reconocimiento de las diferencias. En este sentido, también, hacen un aporte democrático al abrir la posibilidad que los grupos culturales subordinados se apropien de estos contenidos, revitalizando sus propias culturas.

Se vuelve, pues, necesario **considerar las concepciones plurales de la cultura**, la heterogeneidad cultural para pensar la **cultura escolar como cruce de elementos heterogéneos** (multiculturalidad) y de múltiples temporalidades. Para ello, Caruso y Dussel (1998) retoman el concepto de culturas híbridas de García Canclini (1990), quien define que “las culturas latinoamericanas son el producto de las mezclas interculturales y de la convivencia no siempre armoniosa de lo tradicional, lo moderno y lo posmoderno”.

En este sentido, los autores (1998) plantean:

La cultura escolar produce un intercambio de significados particular que estructura la institución escolar, como una constelación densa de significados la escuela transmite y también produce una cultura particular con sus códigos, categorías, valores, etc. (...) La inercia de la cultura escolar contrasta con las tendencias culturales y se suma a la crisis de la cultura letrada: los maestros repiten las fórmulas de viejos esquemas, el peso de lo inercial, de las tradiciones heredadas en el sistema educativo, como la Cultura Educativa Normalista, que a principio de siglo se negaba a utilizar como medios de enseñanza el cine, el fútbol, o el tango, como expresiones culturales para la enseñanza-aprendizaje, etc. (...) La necesidad de una revisión cultural: la cultura escolar es más estable y más impermeable que otras producciones culturales por lo tanto su modificación es un proceso muy complejo por lo que se hace fundamental revisar la cultura que tenemos inscrita en nuestras disposiciones, gestos, saberes y categorías, nuestro capital cultural.

Por ello se vuelve necesaria la apertura a nuevas formas de conocer y aprender a partir de los materiales y productos que circulan en las culturas contemporáneas, para discutir sobre la formación ciudadana y las relaciones internacionales. Esto es, reconocer que la cultura escolar en las culturas contemporáneas es penetrada por muchas dinámicas culturales distintas, entre las cuales los multimedios juegan un rol fundamental.

Para Caruso y Dussel (1998) los sujetos que habitan la escuela en Argentina deberían pensar alternativas diferentes para la inclusión de la cultura contemporánea que permitan aperturas más democráticas que las vigentes en los medios de comunicación y en la tradición normalista heredada.

La escuela debe **transmitir principios y habilidades para la traducción cultural desde el respeto de lo plural: lo culto, lo popular y lo masivo no tienen límites tan claros como antes**. Los grupos culturales, sociales, étnicos, sexuales, que reivindican sus culturas de origen y reclaman derechos específicos, juegan un rol muy importante a la hora de pensar la cultura contemporánea. El reconocimiento del otro como sujeto, diferente pero igualmente valioso.

Como síntesis, se vuelve imperioso pensar nuestra cultura y la cultura escolar como culturas plurales, como **culturas híbridas, con múltiples temporalidades**, poniendo a prueba nuestras propias racionalidades y prejuicios, lo que quizá contribuya a mejorar la práctica docente cotidiana, renovar la propuesta de la escuela en términos de sus contenidos y de los sujetos que estamos contribuyendo a formar.

Referencias

- Bourdieu, P. (1970). *La reproducción*. París: Les Éditions de Minuit.
- Carusso, M. y Dussel, I. (1998). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Mead, M. (1970). *Cultura y compromiso*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- Williams, R. (1994.) *Sociología de la cultura*. Barcelona: Paidós.