

## **Cultura, ciudadanía y educación<sup>1</sup>**

### **Ciudadanía: Un concepto polémico**

En un momento histórico en el cual el poder económico ya no puede esconderse bajo la sospecha de una supuesta crisis sino que muestra a través de la globalización la primacía del capital sobre el hombre, la función de la escuela es cuestionada e inducida a definir su lugar en la sociedad.

Los propósitos de las políticas educativas actuales se dirigen claramente a la adquisición de competencias para el trabajo y, en algunos casos, al desarrollo de una creatividad que permita sobrevivir a la exclusión. La relación entre educación y política se limita a analizar la representación en el sistema democrático de los individuos y a cuidar la paz social.

En este marco, desde hace algunos años, se viene planteando una vuelta a la escuela encargada de la formación del ciudadano y a la defensa de los derechos civiles.

Democracia y ciudadanía son dos conceptos polémicos que es necesario definir para no caer en posturas optimistas o ingenuas que terminen reafirmando aquello a lo que se procura oponer. Con el mismo cuidado se deben analizar la función de la escuela y del conocimiento para los sectores populares.

Si despojamos a estos conceptos de su relación con la historia y la política corremos el riesgo de creer que un simple principio es ya la realidad; pero si los excluimos del imaginario social es posible que no encontremos el camino para trabajar por una sociedad más justa, ética y solidaria.

### **Ciudadanía y democracia: Un recorrido histórico de sus concepciones.**

Las políticas educativas están inmersas en la problemática de la recomposición de la economía y de las relaciones sociales y políticas. Hoy se vuelve a poner en cuestión el equilibrio entre democracia y capitalismo: la tensión que genera la satisfacción universal de las necesidades básicas y la acumulación privada de la riqueza así como la distribución o concentración en la adopción de las decisiones políticas que la hacen posible.

En este contexto, el sistema político recompone su hegemonía para excluir o limitar a las mayorías de la participación política mientras que aparecen nuevas formas en que las mayorías intentan ocupar un lugar en el escenario de las decisiones políticas.

Uno de los ejes de la controversia es la noción de ciudadanía. Los sistemas educativos desde la revolución francesa llevan implícita la marca de pensar la educación como parte de los derechos de los ciudadanos.

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Estadual de Campinas. Maestría en Educación; Seminario: "La cultura como capital humano y la conquista de la ciudadanía: Las dimensiones estratégicas de la educación". Profesor: Dra. Jane Soares de Almeida, Maestrando: Lic. Marta Degl'Innocenti. Tomado de: <http://www.unlz.edu.ar/catedras/s-pedagogia/artic7.htm#>\*

En la construcción histórica del derecho a la educación se pasa del monopolio de las iglesias a la concepción de la burguesía ascendente que la considera como un derecho individual para la formación del ciudadano. La libertad de enseñar y de aprender asume el valor de emancipación de las trabas materiales y jurídicas de la organización medieval y configura el logro de la libertad de los individuos frente a las iglesias para el ejercicio de estos derechos.

Su concepción está basada en el cambio de los fundamentos del poder político y se da conjuntamente con la organización de los estados nacionales bajo las formas políticas del liberalismo.

Significa una conquista de los derechos individuales, libertad económica y libertad política; un cambio sustancial en el fundamento de la legitimidad del poder, que pasa del soberano por derecho divino a individuos "iguales ante la ley", derechos individuales garantizados por un estado limitado a las funciones de justicia, seguridad y garante de los derechos individuales pero un estado que no ha de intervenir en cuestiones de carácter económico.

El estado liberal se consolida como organización política de la sociedad y avanza en sus funciones educativas dictando la legislación que crea y organiza el sistema de educación pública y regula el funcionamiento del sector privado. Primero declara el interés por la universalización de la instrucción básica para la formación del ciudadano, hasta que se convierte en estado docente al impartir y organizar los modernos sistemas masivos de instrucción pública. (Paviglianiti; 1995)

La educación es vista no sólo como un derecho individual sino como la garantía para el funcionamiento del nuevo sistema político. La educación es una función del estado, es un derecho individual pero también una necesidad social para la garantía recíproca de los derechos individuales.

El sufragio universal que posibilitó el acceso de las mayorías a algunas decisiones del poder político así como las transformaciones en la división y organización del trabajo, cambian las relaciones de fuerza en las sociedades occidentales y el estado adquiere un rol activo de mediador en los conflictos entre las organizaciones del capital y las de los trabajadores.

La crisis económica de 1929 muestra la incapacidad del libre mercado para regular el conjunto de la economía al llevar a una situación de sobreoferta y de depresión de la demanda. La salida de esta crisis promueve una nueva forma de organización del estado que va a procurar que no se produzcan nuevos desequilibrios.

Así, el estado de bienestar constituye una nueva forma de equilibrio: el mercado continúa funcionando pero el estado interviene planificando para regular los desequilibrios en la demanda y el empleo. La concepción que predomina es la de protección a todos los individuos en su conjunto, dando origen al desarrollo de los derechos sociales, entre ellos el derecho a la educación, también distintas formas de asistencia como seguros de desempleo, salarios mínimos, legislación social para los trabajadores así como el incremento de los presupuestos públicos para la atención de la salud, la educación, la vivienda y la seguridad social.

La línea de desarrollo de la concepción de la educación como derecho social se expresa en términos de la escolaridad que debería recibir toda la población: garantizar un mínimo

de instrucción. Este mínimo es considerado como un deber de las personas; una obligación del estado es asegurarlos creando y sosteniendo la educación pública gratuita, generalizando la formación técnica y profesional y ampliando el acceso a los estudios superiores.

El sistema educativo se ordena según la concepción de la principalidad del rol del estado, es función del estado garantizar el derecho a la educación. Los estados realizaron importantes contribuciones al financiamiento de los sistemas educativos extendiendo cuantitativamente el acceso a todos los niveles educativos.

Tras la crisis de mediados de los setenta, aparecen las críticas al funcionamiento del estado de bienestar ya que no logra ser un elemento equilibrador y redistributivo de la sociedad ni logra la activa participación de las organizaciones de la sociedad civil.

Desde la óptica neoconservadora se proponen políticas de ajuste económico que vuelvan a colocar al mercado en el centro de la regulación económica y social. Para poder ejecutar este tipo de política se necesita frenar las demandas por el acceso a los bienes materiales y simbólicos, para lo cual debe limitarse el funcionamiento de la esfera política. Desaparece el ciudadano portador de derechos y se lo convierte en un usuario de servicios que se compran en el mercado.

En esta concepción, el sistema educativo debe funcionar como elemento diferenciador y selector de los individuos; la responsabilidad originaria por la educación vuelve a ser la de los individuos y de las instituciones privadas. Se estimula la competencia entre instituciones y entre los individuos, procurando reducir el gasto público destinado al sistema de educación, garantizando un mínimo por debajo del cual no se debe dejar caer a los individuos.

A esta postura subyace la idea de una sociedad compuesta por individuos aislados que compiten entre sí a través del mercado. Se mercantilizan las relaciones sociales y se niega la política como elemento constitutivo de las relaciones entre los hombres. El centro es la libertad económica y la libertad política lo secundario.

El problema político central desde la Revolución Francesa que fue la incorporación de las masas al gobierno político de la sociedad es desplazado hacia el control de las masas. El mercado es el que controla las masas restableciendo la responsabilidad individual, diferenciando y atomizando la sociedad. Se busca desactivar las demandas populares y, para ello, se desplazan las decisiones de las instancias políticas centrales hacia las locales y sociales.

Restablecer el orden ya no significa organizar la sociedad sino, por el contrario, fragmentarla, desarticular los intereses organizados bajo el auge del estado de bienestar, que distorsionan la autorregulación espontánea del mercado.

Los neoconservadores propugnan una drástica restricción de la democracia: esta debe quedar limitada al empleo de la regla del juego de la mayoría, para dictar leyes generales y cambiar pacíficamente el gobierno. La democracia se reduce a un paquete de medidas a aplicar, sin dar lugar a la oposición y se sustituye la voluntad general por el control de los medios de comunicación. Esta democracia limitada, es un instrumento para eliminar todas las medidas redistributivas.

Para poner en práctica el reordenamiento político y social neoconservador se desmantelan las prestaciones sociales públicas de manera de dejar en el vacío las demandas sociales, se desmonta la democracia de manera que no se puedan construir sujetos sociales que puedan modificar el orden existente y que no puedan escapar a la disciplina del mercado; se fragmenta la administración de lo público a fin de neutralizar la capacidad de organización y la intervención estatal se reduce a un asistencialismo en casos extremos y a programas mínimos.

En este contexto político y social, los organismos internacionales que condicionan las políticas educativas, consideran conciliables y en un mismo plano la democracia y la competencia, cambian los ejes del debate “igualdad-desigualdad”, “riqueza-pobreza” y en su lugar colocan “transformación productiva-equidad”. Se cambia el problema de la democracia como participación de las mayorías en el poder por el de saber competente y concertación. (Paviglianiti; 1995)

Al encubrir los resultados de su propuesta de reorientación de la economía hacia una modernización excluyente y a una fragmentación social, se contribuye a obstaculizar que los sectores populares puedan ejercer sus derechos políticos y reorganizarse en nuevos partidos y movimientos sociales que cuestionen el orden social que se está estructurando.

Para aquellos que están consustanciados con concepciones liberales democráticas, populistas progresistas y socialdemócratas, el sistema educativo debe cumplir un rol de integración social a través de una adecuada mediación entre las esferas materiales, simbólicas y sociales de la ciudadanía. La ciudadanía es una calificación del ejercicio de la condición humana. El gozar de los derechos civiles, políticos y sociales es la expresión concreta de su ejercicio. No existe el individuo en abstracto, la esencia y la existencia de los hombres sólo adquieren sentido a partir de las mediaciones histórico-sociales.

La ciudadanía exige articular tres facetas de esas mediaciones: la primera es la de compartir los bienes materiales, la segunda la de compartir los bienes simbólicos y la tercera, la de ejercer los derechos políticos y sociales. Esto implica que no basta con que se repartan los bienes materiales y simbólicos, la participación se deshumaniza si no tiene como fundamento la distribución del poder. Esta es la esfera de la ciudadanía en sentido clásico.

El tejido social está atravesado por relaciones de poder; los hombres no se relacionan automáticamente entre sí por relaciones de igualdad; por el contrario, estamos inmersos en relaciones de poder que se transforman fácilmente en relaciones de dominación, opresión o explotación. Tampoco existe una abstracta igualdad preexistente entre los hombres sino que se la reconstruye reiteradamente en el tiempo histórico-social. Así entendida la sociedad, la ciudadanía no es un hecho dado y terminado para siempre, sino más bien una condición a ser construida e instaurada continuamente, para que permanezca.

La propuesta neoliberal al cercenar los ámbitos simbólico y político y reducir la formación a la esfera de los bienes materiales, propone una visión del hombre sólo como productor y consumidor de bienes materiales. Por el contrario, lo característico de la ciudadanía es la ampliación a todos del acceso al mundo de la esfera cultural y a la participación en las decisiones. Ambos aspectos hacen del hombre un ciudadano.

## **El discurso crítico: educación y política en Gramsci**

Hablar de ciudadanía remite a un proyecto político específico, realizado o proyectado utópicamente como guía para la construcción de un tipo determinado de sociedad. Implica, a su vez, la definición de un concepto, implícito o explícito, de hombre y de cultura. En este marco, la educación y la tarea docente adquieren también un contenido específico.

Gramsci nombra al ciudadano del proyecto liberal “funcionario” del estado y abre la posibilidad a la formación de un “ciudadano crítico”. Ve en la crisis de la escuela creada por el estado liberal el reflejo de la crisis estructural de la sociedad y de su principio ideal – cultural; insiste en el hecho de que son las exigencias del desarrollo técnico productivo las que han disuelto la validez del principio pedagógico- organizativo de la escuela tradicional.

Para comprender el interés de Gramsci por los problemas educativos y culturales, hay que relacionarlos con el problema político, la relación que establece entre pedagogía y política es muy estrecha. El problema de la educación, social y político, no debe dejarse al arbitrio de los pedagogos pero tampoco puede confiarse para su solución en una política educativa estatal limitada a construir escuelas y promulgar leyes ajenas a la realidad social y política y a las verdaderas necesidades populares. Su valoración de la crisis educativa plantea el problema más amplio de la reforma cultural, estrechamente ligada a la transformación sociopolítica y económica. (Palacios; 1997)

Respecto a la cultura, Gramsci plantea que no puede ser un privilegio privativo de las clases dominantes ya que la enseñanza es sostenida con los impuestos directos pagados por el proletariado, cuyos hijos difícilmente acceden a los niveles superiores. Su preocupación por buscar una respuesta a las necesidades y demandas culturales de las clases trabajadoras le lleva a la búsqueda de una cultura nueva que llegue a convertirse en hegemónica. Lo primero es romper con el significado del concepto mismo, con lo que la palabra cultura representa en ese Estado. Dice: “hay que deshacerse y dejar de concebir la cultura como saber enciclopédico, en el que tan sólo se ve al hombre bajo la forma del recipiente que hay que llenar y atiborrar de datos empíricos, de hechos mortificantes y sin hilvanar que él podrá después encasillar en su cerebro... (...) La cultura es algo muy distinto, es organización, disciplina del propio yo interior, es toma de posición de la propia personalidad, es conquista de una conciencia superior, por la cual se llega a comprender el propio valor histórico, la propia función en la vida, los propios derechos y deberes”. Su definición de cultura acaba con una clara referencia a la toma de conciencia y clarificación para la lucha política, para el cambio: “Estudio y cultura no son para nosotros otra cosa que conciencia teórica de nuestros fines inmediatos y supremos, y del modo como podremos llevarlos a la práctica”. (Gramsci; 1997)

Así concebida, la cultura es sinónimo de crítica, de logro de una conciencia del propio yo. La misma libertad política es posterior, está condicionada al logro de esa conciencia y a la liberación de la ignorancia. A este propósito, Gramsci escribía: “La educación, la cultura, la organización difusa del saber y de la experiencia, fase más inteligente de la lucha contra el despotismo de los intelectuales de oficio y las autoridades por derecho divino, está constituida por lo que se haga para intensificar la cultura, para profundizar la conciencia. Y esta acción no se puede dejar para mañana, cuando seamos libres políticamente. Ella misma es libertad, estímulo de acción (...) Y no puede ser de otra forma; el socialismo es organización, no solamente política y economía, sino también, y

especialmente, organización de saber y voluntad, obtenida a través de la actividad de la cultura". (Gramsci; 1997)

La cultura es, para Gramsci, una concepción coherente y unitaria de la vida del hombre, como apropiación del yo y su destino, como modo de vida y de conducta, como camino de liberación. Y esto es válido para todos los hombres, es un valor del que hay que sacar todo el provecho para la lucha por la construcción del socialismo. Así: "Para mí la cultura posee el siguiente significado: ejercicio del pensamiento, adquisición de ideas generales, hábito de conectar causas y efectos. Para mí, todo el mundo es culto, porque todos conectan causas y efectos. Pero fluctúan, se bandean, se ablandan o se vuelven violentos, intolerantes, pendencieros según los casos y ocasiones. Organizamos la cultura de la misma manera que pretendemos organizar toda actividad práctica". (Gramsci; 1997)

Esta cultura alternativa necesita de un nuevo concepto de intelectual. Para Gramsci, los intelectuales, por su función como instrumento de la supremacía ejercida en todas las sociedades por las clases dominantes sobre las subalternas, por su función directiva, hegemónica, representan una categoría orgánica con toda clase dominante, categoría que se constituye en dos vertientes: la de los intelectuales orgánicos que cada clase nueva comporta y elabora en su desarrollo progresivo, y la de los intelectuales tradicionales o de casta, representantes de una continuidad histórica.

Al extender la noción de intelectual, sin limitarse a la noción clásica que se refiere a los grandes científicos o filósofos, Gramsci entiende que todos los hombres son intelectuales porque "todo ser humano desarrolla fuera de su profesión cualquier actividad intelectual, es decir, es un filósofo, un artista, un hombre de gusto, participa de una concepción del mundo, tiene una línea consciente de conducta moral, contribuye por tanto a sostener y a modificar una concepción del mundo, esto es, a suscitar nuevos modos de pensar". (Gramsci; 1997) La idea es que todo hombre es un intelectual, un filósofo, porque todo hombre piensa y porque en el obrar práctico de cada uno se encuentra implícita una concepción del mundo, una filosofía; más que hablar de intelectuales y no-intelectuales habría que hablar de distintos grados, de diferentes niveles de actividad intelectual en cada hombre o grupo de hombres.

Su propuesta es que "el modo de ser del nuevo intelectual no puede residir ya en la elocuencia, motor exterior y momentáneo de los afectos y de las pasiones, sino en el inmiscuirse activamente en la vida práctica, como constructor, organizador, persuasor permanente y no puro orador (...) de la técnica-trabajo llega a la técnica-ciencia y a la concepción humanística-histórica, sin la cual se queda uno especialista sin pasar a dirigente (especialista + político)". (Gramsci; 1997) La función dirigente de los intelectuales se hace evidente; la dirección de las masas activas conforme a nuevos esquemas no puede hacerse sino con la colaboración de una elite intelectual que lleve a cabo el intercambio entre gobernantes y gobernados, entre dirigentes y dirigidos, que ayude a que las concepciones implícitas en la actividad humana se conviertan en conciencia pensante coherente y sistemática, en voluntad precisa y decidida. Así, entre intelectuales y masas se da la unidad existente entre teoría y práctica, al ser los primeros quienes elaboran y dan coherencia a las concepciones y los problemas que las segundas plantean con su actividad práctica.

Desde esta nueva concepción del trabajo intelectual, la relación pedagógica debe sacarse de la escuela y de la típica relación maestro-alumno, debe dejar de estar limitada a las relaciones escolares mediante las que las nuevas generaciones, en contacto con las

viejas, aprenden, se desarrollan y maduran. La relación pedagógica debe universalizarse, debe darse en la sociedad en su totalidad y en cada individuo respecto a los demás.

La finalidad de la preocupación de Gramsci por la cultura es la de llevar a la clase obrera a la gestión social, a convertirse en clase dirigente, pretende llevar a todos a una filosofía superior de la vida: “crear una nueva cultura no significa hacer sólo individualmente descubrimientos originales, sino también, y especialmente, difundir críticamente verdades ya descubiertas, socializarlas, por así decirlo, y por tanto convertirlas en bases de acciones vitales, elementos de coordinación y de orden intelectual y social. Que una masa de hombres sea conducida a considerar unitariamente el presente real es un hecho filosóficamente mucho más importante y original que el hallazgo por parte de un genio filosófico de una nueva verdad que se conserve como patrimonio de pequeños grupos intelectuales”. (Gramsci; 1997) El objetivo está en posibilitar que cualquier ciudadano pueda convertirse en gobernantes y que se le den las condiciones generales para que pueda llegar a serlo; la democracia política tiende a hacer coincidir a gobernantes y gobernados, a establecer el consenso entre gobernantes y gobernados, proporcionando a estos últimos las capacidades y la preparación adecuadas para este fin; el objetivo no es otro que hacer un intelectual de cada miembro de un partido político.

Como es evidente, las instituciones educativas existentes son inadecuadas a estos fines, por lo cual será necesario buscar vías alternativas, posibilidades diferentes de organización y difusión de la cultura, surgidas desde abajo, de entre las capas más bajas económica y culturalmente pero más elevadas en número.

La concepción educativa de Gramsci es coherente con la concepción del ser humano como una serie de relaciones activas, un proceso, en el que el hombre es sobre todo espíritu, es decir, creación histórica y no naturaleza; la conciencia humana no es un fenómeno individual, sino un reflejo de la sociedad en que el niño vive y de las relaciones sociales en ella anudadas. El hombre es una formación histórica y cualquier pedagogía que olvide este principio dará palos de ciego sin encontrar nunca el objetivo propuesto.

Así, en una carta a su cuñada, Gramsci se plantea: “Permanezco indeciso entre dos concepciones del mundo y de la educación: si ser rousseauiano y dejar actuar a la naturaleza, que no se equivoca nunca y es fundamentalmente buena, o ser voluntarista y forzar la naturaleza introduciendo en la evolución la mano experta del hombre y el principio de la autoridad”. (Gramsci; 1997) Para Gramsci está bien claro que tanto el autoritarismo de los jesuitas como el espontaneísmo rousseauiano están superados históricamente. El rousseauianismo se ha convertido en un espejismo que han seguido personas y escuelas sin darse cuenta de que las ideas de Rousseau eran una reacción violenta contra la escuela y los métodos pedagógicos jesuíticos; si como reacción a estos métodos autoritarios representó un avance positivo, el liberalismo pedagógico representado por Rousseau fue dando luego lugar a involuciones de las que el espontaneísmo es la más característica. El espontaneísmo de que hacen gala ciertas escuelas no hace sino encubrir el peor determinismo; si el desarrollo estuviera prefijado inmanentemente, si el cerebro del niño fuese un simple ovillo que el maestro ayuda a desovillar, el espontaneísmo tendría una razón de ser; pero si consideramos que el hombre es un ser al que caracteriza su historicidad, como quiera que la conciencia del niño no se forma sino en relación con su ambiente y su medio social, el niño pasa una considerable parte de su vida fuera de la escuela, en contacto con cosas y personas que influyen sobre él poderosamente; teniendo en cuenta todos estos factores, la cuestión de la espontaneidad se hace cada vez más problemática. El espontaneísmo no es más que

la consecuencia de una concepción metafísica de la naturaleza humana y la educación. Teniendo además en cuenta que cuando llegan a la escuela los niños poseen una experiencia y una determinación ya concretas, defender el espontáneo desarrollo de la personalidad infantil es adoptar una posición reaccionaria y cínica, cuando por donde hay que empezar es por la creación de instituciones preescolares que ayuden a todos a superar las deficiencias ligadas al ambiente. (Palacios; 1997)

Según Gramsci, no es el menor fallo de la nueva pedagogía el haber intentado atacar el dogmatismo precisamente en el ámbito en que una cierta cantidad de dogmatismo se hace prácticamente necesario: el campo de la instrucción, de la asimilación de nociones concretas. Además de la puramente autoritaria e irracional, existe un tipo de coacción que actúa sobre los individuos para llevarlos a incorporarse conscientemente al proceso histórico sin dispersiones inútiles y perjudiciales. Si el hombre debe prepararse para el trabajo y para un modo de vida que sea conforme al mismo, en un momento u otro será necesario utilizar métodos educativos no espontáneos. Por otro lado, puesto que la libertad debe ir acompañada de la responsabilidad, parece necesario un cierto grado de disciplina, de coacción, que imponga ciertos hábitos, ciertas normas y ciertas limitaciones a la pura libertad individual.

El principio educativo buscado por Gramsci tiende a proporcionar un equilibrio entre la escuela y la vida, entre el orden social y el orden natural, porque “el concepto de equilibrio entre el orden social y el orden natural sobre el fundamento del trabajo, de la actividad teórico-práctica del hombre, crea los primeros elementos de una intuición del mundo, liberada de toda magia y brujería, y da motivo para el desarrollo ulterior de una concepción histórica, dialéctica, del mundo, para comprender el movimiento y el devenir, para valorar la suma de esfuerzos y de sacrificios que ha costado el presente al pasado, y que el futuro cuesta al presente, para concebir la actualidad como síntesis del pasado –de todas las generaciones pasadas- que se proyecta en el futuro”. (Gramsci; 1997)

El sentido que tiene la existencia de la escuela como aparato de cultura es el de transmitir a las generaciones nuevas las experiencias de las anteriores generaciones, el de hacer adquirir a los jóvenes unos hábitos y unas inclinaciones determinadas y el de transmitir todo el patrimonio del pasado. Gramsci busca en el principio educativo una unidad que integre trabajo e instrucción, instrucción y educación, capacidad de dirigir y de producir, pensamiento y acción, teoría y práctica.

Pero en la organización de la práctica educativa surgen dos problemas para alcanzar ese ideal: uno, el de la forma en que la escuela debe responder ante el hecho de que la diversidad de medios de procedencia implicará una diferencia de capacidades y posibilidades; el otro, el problema de los métodos y los contenidos.

La escuela debe organizarse de manera que en ella se den condiciones estimulantes del desarrollo y facilitadoras de la asimilación de conocimientos pero además hay que pensar en el desarrollo paralelo a la escuela de unas redes de instituciones paraescolares que, además de habituar a los niños antes de su ingreso en la escuela a una serie de actitudes y a una cierta disciplina colectiva, actúen como correctoras y neutralizadoras de las deficiencias y diferencias debidas a la procedencia social. Si se quiere que la escuela y la educación sean realmente iguales para todos, aprovechen a todos por igual y den a todos las mismas posibilidades, el planteamiento de una serie de servicios “igualizantes” debe ser uno de los problemas que preocupen prioritariamente a la hora de pensar en la organización de la escuela.

Respecto a los métodos, la escuela debe comportar, en sus primeros grados, un cierto dogmatismo o conformismo, puesto que no puede, ni debe, renunciar a la transmisión de determinados contenidos culturales; el correcto aprendizaje del lenguaje, por ejemplo, hace necesario cierto grado de directividad pero, como el mismo Gramsci aprecia, “que en las escuelas elementales sea necesaria una exposición dogmática de las nociones científicas o se requiera una mitología, eso no quiere decir que el dogma debas ser el religiosos y la mitología aquella determinada mitología. Si la coerción pedagógica es, en ciertos grados, inevitable, el problema está en la forma en que esa coerción se ejerce. (Palacios; 1997)

Hablando del contenido de la enseñanza, Gramsci da, junto a la educación tecnológica, una gran importancia a la formación humanístico-histórica, formación que debe acompañar la instrucción tecnológica si se quiere dar la posibilidad real a cada hombre de convertirse en dirigente. Para él, la enseñanza que utiliza la investigación histórica como método, que se sirve del análisis de cómo, históricamente, se llega del error a la certeza científica, “se convierte en acto de liberación. Posee la fascinación de todas las cosas vitales”. (Gramsci; 1997)

En este recorrido por el principio educativo, Gramsci considera que es el maestro con su trabajo el que logra que el nexo instrucción-educación se establezca. Si el trabajo del maestro es deficiente, ese nexo desaparece, con lo que la enseñanza se queda a un nivel retórico, falto de seriedad, puramente verbal, por mucho que se subraye lo contrario en los planes de estudio. El papel del maestro es tan fundamental que, como dice Gramsci, incluso los métodos más fascinantes se hacen inertes cuando falta el maestro capaz de vivificarlos. El verdadero maestro, el educador, es aquel que, representando la conciencia crítica de la sociedad y teniendo presente el tipo de hombre colectivo que se encuentra representado en la escuela, asume el papel de mediador entre la sociedad en general y la sociedad infantil en desarrollo, y secunda y estimula el proceso evolutivo a través de la búsqueda de un equilibrio dinámico y dialéctico entre imposición social e iniciativa autónoma del individuo. El maestro adquiere así el papel de intelectual, de dirigente, para el cual sin duda debe ser preparado. (Palacios; 1997)

### **Las tensiones del educador crítico**

Hace muchos años, en una charla que Paulo Freire dio en Buenos Aires en 1985, un oyente le preguntó si consideraba que todavía tenían vigencia las categorías “opresor-oprimido” y su respuesta fue que aunque esas palabras ya no estuvieran “de moda”, cuando veía a los niños descalzos en las calles, a una madre mendigando o a un obrero hacinado en un transporte público, no podía dejar de pensar en la opresión del hombre por el hombre.

Hoy, en este clima de confusión política e ideológica, en el cual “la falta de certezas” es más bien una falta de coherencia, es importante rescatar ciertas categorías teóricas que permitan analizar la educación desde su dimensión política: opresión, explotación, dominación, utopía, libertad y, desde allí, revisar permanentemente la práctica docente, la propia práctica, buscando las formas de transmitir las condiciones y formas de producción del pensamiento crítico-creativo.

En este sentido, se considera de utilidad recuperar aquellas virtudes que Paulo Freire enunció acerca del educador/a crítico/a, al que define como aquel que está comprometido políticamente con la transformación de la sociedad injusta para crear social e históricamente una sociedad menos injusta.

La primera virtud o cualidad que señala Freire es la coherencia entre el discurso (que se enuncia y anuncia la opción) y la práctica (que configura o se opone a ese discurso). En ese intento de coherencia no es posible alcanzar la coherencia absoluta pero es necesario reflexionar sobre los límites y las actitudes que muestra la incoherencia.

La relación educación-ciudadanía genera intensas contradicciones: por un lado, el rechazo a ciertas posturas que, ingenua o intencionalmente, disuelven el verdadero conflicto y, por otro, la necesidad de plantear una opción a favor de aquellos que difícilmente, tal como están las cosas, pueden alcanzar la condición de ciudadanos. En este sentido, la función de la escuela y la transmisión de la cultura a través de la educación, por su dialecticidad, generan muchas veces concepciones dilemáticas. Es necesario transformar el dilema de la educación en problemas que permitan sugerir, anticipar o estimar caminos posibles para modificar las situaciones de opresión.

De allí es que se valora la virtud de trabajar en forma crítica la tensión entre subjetividad y objetividad; comprender que la subjetividad cambia en el proceso de cambio de la objetividad sin reducir la subjetividad a un puro reflejo de la objetividad pero sin desconocer la incidencia de las estructuras objetivas tal como se plantea con el concepto de habitus.

Entendiendo que la creatividad no es una potencialidad innata del hombre, se puede considerar que hay elementos, herramientas, acciones, que favorecen o dificultan su desarrollo. Hablar de límites y potencialidades de la educación implica reconocer una relación dialéctica entre creatividad y determinación, entre reproducción y transformación; el hombre no crea de la nada sino que la cultura acumulada social e históricamente le ha de servir de planta de lanzamiento. Pero este complejo proceso de desarrollo de la creatividad no puede ser pensado como un elemento natural o espontáneo, como una simple disposición que el correr del tiempo ayudará a madurar.

Es en el marco de esta cuestión que adquiere relevancia la teoría sociopedagógica de Pierre Bourdieu, particularmente los conceptos de habitus, capital cultural y pedagogía racional.

Habitus es el concepto que permite articular lo individual y lo social, las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras objetivas que constituyen el ambiente, esto es, las llamadas condiciones materiales de la existencia. Al mismo tiempo, este concepto permite comprender que estas estructuras subjetivas y objetivas, lejos de ser extrañas por naturaleza, son dos estados de la misma realidad, de la misma historia colectiva que se deposita e inscribe, a la vez, en los cuerpos y en las cosas.

El concepto de habitus no promueve el optimismo pedagógico; por el contrario, permite comprender cómo los procesos de socialización y endoculturación dejan marcas en la subjetividad que sólo podrán ser atenuadas por una pedagogía racional que apunte a compensar las diferencias de origen de los individuos.

Para Bourdieu (1983; 1997), toda acción pedagógica se define por su función objetiva de imponer significaciones e imponerlas como legítimas. Con esta imposición, los condicionamientos objetivos se perpetúan mediante la conformación de esquemas y disposiciones en el interior de los organismos individuales al punto que el habitus producido por los procesos de inculcación tiene una función parecida al capital genético, en tanto información generadora de información análoga.

La transmisión de la cultura se inicia en la familia; es la pedagogía familiar la que formará en el niño los primeros habitus, los que se constituirán en cimientos y génesis de toda construcción posterior. La educación primera, mediante procesos complejos, reduce los principios, los valores y las representaciones que tienen un estatuto simbólico específico al estado de práctica pura, a conocimiento práctico-práctico. El efecto de este tipo de procesos se sitúa en el plano inconsciente. Todo el trabajo que se realiza sobre el cuerpo del niño, con el objeto de introducirlo a las formas, movimientos y maneras “correctas”, es decir, todo el trabajo de corrección y enderezamiento que se expresa en una variedad de órdenes de conducta trae aparejado el aprendizaje de las maneras, de los estilos donde se expresa la sumisión al orden establecido.

La fuerza de las experiencias primeras y de los habitus que se inculcan de manera tan disimulada como eficaz y duradera, van a condicionar y determinar los aprendizajes posteriores, de modo tal que toda experiencia pedagógica debe contar con su presencia y eficacia. La importancia de la educación primera es tal que sus efectos se manifiestan a lo largo de toda la vida de los individuos.

El aprendizaje por familiarización y las pedagogías racionales constituyen dos modos de adquisición de la cultura; la competencia cultural de cada individuo va a quedar marcada por su origen y a definir modos particulares de relación con la cultura.

Si bien el concepto de habitus no permite especular demasiado con la potencialidad transformadora de la educación, abre una potente perspectiva para comprender la importancia de la pedagogía racional o institucionalizada en la transmisión y asimilación de la cultura. Permite también analizar el punto de partida del individuo concreto, sujeto de la educación, y orientar la generación de estrategias para favorecer el proceso de desarrollo de la creatividad. Aún reconociendo que el aprendizaje escolar se basa sobre los habitus previamente adquiridos, es posible afirmar que la escuela debería y podría cumplir una función compensatoria de las diferencias de origen social y cultural.

Se ha planteado que la educación escolar es tanto más necesaria como estrategia de adquisición de capital cultural en la medida en que no ha sido posible obtener el mismo mediante herencia familiar. Para aquellos individuos que pertenecen a los sectores más desposeídos de capital económico y cultural, el recurso de la escuela se constituye en el único camino para apropiarse de los bienes culturales. Partiendo de que es a través de la educación y de la mediación del adulto que el individuo puede desarrollar las dimensiones de su humanidad, reflexionar sobre la función social e histórica de la tarea docente es un tema central para la pedagogía.

El concepto de habitus es importante también para analizar la tarea docente en función de que si no se le atribuyen condiciones innatas o metafísicas, si no se la piensa como vocación, sacerdocio o amor a los niños, es posible explorar en los mecanismos y procesos en los cuales el habitus de la profesión se constituye y reproduce. Para ello es necesario interpretar cómo se naturalizan las estructuras cognitivas, develar la imposición por la cual aparecen como coherentes y objetivamente en consonancia con las

estructuras objetivas del mundo social, analizando los esquemas perceptuales y evaluativos que los agentes introducen en su vida cotidiana.

La correspondencia entre las estructuras sociales y las mentales no sólo limitan la percepción política del mundo social sino que cumple funciones eminentemente políticas ya que los sistemas simbólicos no son meros instrumentos de conocimiento sino que son también instrumentos de dominación; por su capacidad de integración cognoscitiva, promueven la integración social a un orden arbitrario. La reproducción de la creencia se basa en la tendencia a la perpetuación del acuerdo entre las estructuras mentales y las estructuras objetivas. Así, interpretar la constitución histórica y social que configura las representaciones acerca de la transmisión de la cultura en los docentes, propiciar la reflexión conjunta sobre los fines y potencialidades de la educación, promueve objetivos no sólo teóricos sino políticos.

La devaluación de la educación como herramienta de crecimiento y de desarrollo de la creatividad cumple funciones políticas que es necesario develar. Tampoco se trata de sostener enunciados vacíos de acciones concretas ni de volver a mistificar un proceso cuya complejidad dejará siempre abiertos múltiples interrogantes.

Desde la pedagogía, el concepto de habitus permite integrar tres dimensiones de la educación: la social, la histórica y la política, tanto en relación con el educador como con el educando, en la teoría como en la práctica docente, en el vínculo pedagógico como en la efectividad de la transmisión cultural. Desde el trabajo de investigación, abre una posibilidad para interpretar la constitución histórica de las representaciones acerca del transmitir de los docentes. Se estima posible incidir en una conceptualización que permita avanzar en la definición de estrategias de universalización del conocimiento a través de un vínculo pedagógico democrático.

### **La pedagogía y la transmisión de la cultura**

Otra de las virtudes mencionadas por Paulo Freire es la de vivir intensamente la relación entre la práctica y la teoría: hay que pensar la práctica para, teóricamente, poder mejorar la práctica. Es por esta razón que se inicia la investigación que servirá de base a la tesis de maestría.

En muchos años de experiencia docente en cátedras del primer año en la Universidad, se fue observando un aumento progresivo de dificultades en la apropiación crítica de conocimientos por parte de un número cada vez mayor de estudiantes. Al mismo tiempo, la pobreza en la comprensión de los textos así como la escasa dedicación al estudio y el poco interés en profundizar los problemas planteados fueron considerados como indicios de un modo particular de relación con el conocimiento.

Si bien el problema de la enseñanza alude a todos los niveles del sistema educativo, se contextualizó la exploración en la tarea docente que se realiza en el primer año de las carreras que se dictan en la Facultad de Ciencias Sociales. La docencia universitaria tiene características específicas, entre otras cosas, porque el análisis de la función docente está atravesado por conceptualizaciones sociales más amplias. Por otro lado, la formación básica de los alumnos que ingresan a la vida universitaria requiere de consideraciones y estrategias también específicas.

La inexistencia de una formación docente específica para el ámbito universitario supuso la necesidad de referir el rastreo de las representaciones que los docentes tienen acerca de la transmisión del conocimiento al conjunto de incorporaciones que los educadores realizan a través de sus experiencias como alumnos. Por otro lado, las prácticas están necesariamente interpeladas por los discursos pedagógicos de la escuela primaria y media que, de este modo, se constituyen en dominantes en todos los niveles del sistema educativo. Se entiende así al docente como sujeto de un discurso pedagógico y la búsqueda de elementos teóricos responde a la necesidad de generar un primer acercamiento a los contenidos discursivos que le dan configuración al campo pedagógico, en el cual la práctica docente universitaria se define y estructura.

En este trabajo se asume una perspectiva crítica; ésta se centra en la recuperación de contenidos significativos en la enseñanza desde un enfoque de crítica social e histórica, entendiendo la transmisión de la cultura como necesaria para la transformación social. La educación escolar se entiende relevante como estrategia de adquisición de capital cultural para aquellos individuos o grupos que no tienen la oportunidad de obtenerlo mediante herencia familiar. En este marco, la tarea docente es central como mediación entre el material formativo y los alumnos; se considera que las formas de organización y presentación del conocimiento inciden en las posibilidades de apropiación por parte de los estudiantes.

Para explicar la relación del alumno con el conocimiento, se delinearon tres modelos teóricos a los que en este trabajo se denominó "Paradigmas". Un primer modelo o Paradigma 1, fundado en las pedagogías tradicionales, cuyo eje está centrado en el conocimiento consolidado; según este modelo, el docente cumple un rol activo, de transmisión lineal y homogénea y el alumno asume un rol pasivo, de escucha y ejercitación. Un segundo modelo o Paradigma 2, apoyado en las teorías críticas, en el cual se destaca la importancia de la función docente en la transmisión del conocimiento como herramienta idónea de intervención y transformación social a través de un vínculo pedagógico no autoritario. Un tercer modelo o Paradigma 3, basado en las teorías en las que el eje está centrado en el educando y sus intereses; la estructura propia del saber pasa a un segundo plano y las acciones del educador se limitan a disponer las condiciones para que el alumno organice sus estructuras o aprenda a investigar la realidad.

En estas tres posturas aparece implícita alguna forma de "transmisión" pero cada teoría le asigna un valor diferente dentro de su marco conceptual. El problema, que en este trabajo se define como pérdida de legitimidad de la categoría transmisión, surge del supuesto de que la ambigüedad de la representación social de este concepto es uno de los elementos que contribuye a minimizar la responsabilidad social del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde el modelo de la escuela tradicional, enseñar y transmitir podrían considerarse sinónimos ya que la transmisión, en esta concepción, implicó trasladar contenidos consolidados y sistematizados y lograr que el alumno los incorporara. El paradigma crítico se acerca en la valoración de la transmisión del conocimiento al paradigma tradicional, entendiéndolo como necesario para la transformación social, pero desde una perspectiva de crítica social y política, considerando la no-neutralidad de los contenidos y la necesidad de contextualizarlos históricamente, planteando un vínculo democrático para poder acceder a los mismos. Desde el modelo centrado en las teorías, en este trabajo denominadas, emergentes, el enseñar está ligado a la construcción de las estructuras

mentales mientras que la transmisión del conocimiento pasa a un segundo plano, adquiriendo una función instrumental y de mediación entre el docente y el alumno.

Para abordar esta exploración, se definió el concepto de representación social como un conjunto sociocognitivo, organizado de manera específica y regido por reglas de funcionamiento propias. La representación está constituida por un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes a propósito de un objeto dado; este conjunto de elementos está organizado y estructurado. Por su función de elaboración de un sentido común, de construcción de la identidad social, por las expectativas y las anticipaciones que genera, la representación social está en el origen de las prácticas sociales. Por su incidencia en la práctica, se consideró que la comprensión de la organización interna de la representación acerca del transmitir que tienen los docentes podría aportar elementos para analizar su influencia en la elección de estrategias para organizar y presentar el conocimiento.

La investigación arrojó como resultado que para la mayoría de estos docentes enseñar es motivar la construcción del conocimiento e interactuar con el alumno para facilitarle esa construcción. Transmitir el conocimiento significa hacerlo pensar, trasladarle la posibilidad de tomar conciencia de lo social y de pensar la realidad desde otro lugar, distinto al que trae y lo apresa, producto de la ideología dominante. Ya no es transmitir contenidos socialmente significativos sino transmitir la posibilidad de generar un pensamiento propio. Transmitir es llegar al alumno y lograr que se movilice para captar y aceptar el contenido.

La construcción del conocimiento como motivación pasa a reemplazar la motivación que significó la movilidad y la transformación social dentro del paradigma tradicional. Si bien la pedagogía clásica tendió a naturalizar la transmisión de la cultura y sus múltiples mecanismos, despojándola de toda referencia explícita que la vinculara con alguna forma de lógica de dominación, los postulados del positivismo fueron significantes muy fuertes en la vida social. En ese modelo, el docente tenía un lugar muy claro: trasladar el interés por las respuestas y lograr que el alumno comprendiera e incorporara los contenidos. El conocimiento tenía un valor en sí mismo, ocupaba el primer plano en la enseñanza, era el objeto a transmitir y debía cumplir el objetivo político de integración social, dentro del marco utópico de libertad e igualdad que brindaba el iluminismo. El docente tenía confianza en el valor de su tarea y en la posibilidad de generar lazos sociales. Docentes y alumnos eran interpelados como sujetos políticos, productores del cambio social y el objetivo a largo plazo era trabajar para la transformación social.

Perdida la utopía del iluminismo, el conocimiento ahora parece estar en un segundo plano: se impone como primer paso para generar el vínculo, para llegar al alumno; pasa a ser un medio para llegar a transmitir lo importante: la motivación. La transmisión se da a través de la comunicación, por eso, comunicar y enseñar son entendidos como equivalentes.

Hoy el interés se traslada a las preguntas y el objetivo a lograr es que los alumnos descubran la posibilidad de conocer. Los contenidos pasan a ser mediadores, instrumentos para transmitir esa construcción y el valor de la tarea docente está inmerso en la incertidumbre respecto a la posibilidad de generar solidaridad y conciencia social, cultural y política. Docentes y alumnos son interpelados como consumidores y reproductores de la estructura social. En este contexto, la tarea del docente adquiere el sentido de la inmediatez y se intenta acomodar el objetivo dentro de una dimensión posible: trabajar

para transformar individuos, ya no se trata de formar para el cambio social sino brindar herramientas que faciliten el desarrollo individual.

Otro supuesto del que se partió considera que la representación de los docentes incluye en su configuración la práctica histórica y cotidiana del mismo como alumno y docente, integrando al mismo tiempo su visión del sistema social, la concepción de su función como sujeto social y la percepción de la función que la sociedad le atribuye a su práctica. Esta configuración impacta en el concepto de aquello a transmitir. A veces, sostener que el docente es portador de un saber, fue asociado a posturas autoritarias tanto desde lo vincular como desde la legitimidad de ese saber. Ante la dificultad de asumir que la función docente es transmitir un saber y lograr que otros lo posean, se busca la relación con el alumno. Se pone el acento en la interacción porque no se lo puede poner en el conocimiento; la interacción no excluye al conocimiento pero éste tiene sólo un valor instrumental. Horizontalizar la relación con el alumno sin caer en el amiguismo es la forma de asumir un necesario pragmatismo para viabilizar un lugar y una función docente en un marco social que poco apuesta al valor transformador de la educación.

En la escuela tradicional, el docente gozaba de prestigio y legitimidad social, era el portador de una autoridad delegada; no se cuestionaba el interés del alumno porque la motivación por conocer estaba sostenida desde el imaginario social. Hoy, el docente tiene que construir un lugar valorable para el alumno, debe recurrir a la motivación personal para reemplazar esa motivación social. El docente cuestiona el modo de relación del alumno con el conocimiento pero acepta como responsabilidad primaria motivarlo, problematizarlo y como responsabilidad secundaria, la incorporación de los contenidos que supone básicos y necesarios.

Detrás del debate sobre la legitimidad de la lucha social por imponer significados, se estaría perdiendo la potencialidad de la educación para universalizar las posibilidades de acceso a los productos simbólicos creados socialmente.

Desde la pedagogía crítica, la organización de los contenidos es entendida como un medio para hacer accesible a todos el conocimiento; al pensarse el contenido como medio, se puede inferir que el énfasis puesto por estos docentes en la preparación de las clases y la organización del programa, está dando cuenta de una visión técnica de la práctica, permanencia de una visión instrumental del proceso de enseñanza. En este caso, estaría en juego el saber hacer y no los fines a lograr.

En las teorías pedagógicas se encontraron continuidades con relación a que todas establecen el vínculo educación-sociedad y tienen una visión prospectiva y optimista: se piensa a la educación como la herramienta más adecuada para la construcción del modelo social deseado. De este modo, es difícil pensar la educación sin fines y sin el ideal de formar al sujeto que la sociedad necesita, sin negar por ello los supuestos básicos claramente diferenciados respecto a ese ideal que sustentan las teorías pedagógicas como tampoco la confrontación entre sus distintas visiones del mundo. Si bien en el contexto actual puede ser complejo pensar prospectivamente, formar a los alumnos para la incertidumbre, por ejemplo, puede ser entendido como un trabajo a largo plazo, sin negar lo que es propio de la tarea pedagógica. De este modo, puede interpretarse que motivar la construcción del conocimiento parece negar la posibilidad de transmitir la cultura.

La exploración de las representaciones de estos docentes llevó a considerar que la legitimidad de la transmisión se perdió de la mano del sentido político del conocimiento como herramienta de intervención y transformación social: se perdió la motivación que representaba la confianza social en la educación y se intenta reemplazarla por motivar esa confianza en la construcción individual del conocimiento.

La pérdida de confianza social en la educación refuerza la dificultad para asumir la responsabilidad del docente en la transmisión de la cultura, poniendo en juego la intencionalidad misma de la tarea pedagógica. Al mismo tiempo, la representación acerca del transmitir como motivación podría seguir reforzando la pérdida del sentido político de la educación.

Desde la pedagogía crítica, se postula la necesidad de que el docente asuma la relación asimétrica del vínculo y la utópica significación social de su tarea. Un docente crítico sabe que su objetivo es lograr que el alumno comprenda e incorpore los contenidos y que el conocimiento es el objeto a transmitir, como en la escuela tradicional, pero reconoce la importancia de analizar sus prácticas y representaciones para minimizar los riesgos de reproducir la ideología dominante; trabaja para recuperar el valor político de la educación: la universalización de la cultura a través de un vínculo pedagógico no autoritario.

La reflexión sobre la configuración de la representación acerca de la enseñanza permite un mayor nivel de conceptualización sobre la práctica; esto en función de ampliar las posibilidades de transmisión y producción de la cultura. Del mismo modo, es necesario generar un debate colectivo para re-pensar, desde una perspectiva crítica, los fines de la educación y el ideal de hombre coherente con la visión de sociedad en ella implícita.

## **Conclusiones**

Se han analizado y articulado las tres dimensiones que el nombre mismo de este Seminario propone: cultura, ciudadanía y educación. Se han integrado a la propia práctica docente y de investigación.

El análisis es, fundamentalmente, político, como lo es el concepto de ciudadanía, y queda una pregunta por delante: ¿puede la educación hacer lo que corresponde a la política?

Desde la propia perspectiva pedagógica, el tema de la cultura, su transmisión y asimilación, es un problema central para el análisis y la práctica educativa. Por ello, los conceptos de habitus y capital cultural, más allá de los vacíos teóricos que pudieran dejar, son considerados como herramientas valiosas para penetrar el mundo de la cultura.

Es desde estos conceptos que el tema de la ciudadanía se torna oscuro: ¿cómo romper el círculo de reproducción de las estructuras objetivas? ¿cómo transformar las estructuras subjetivas, los habitus, para la lucha por la ciudadanía de los sectores subalternos?

Si bien es un camino incierto y no despojado de cuestionamientos, se entiende que la escuela puede cumplir una función remedial o compensatoria en el acceso a los bienes culturales y simbólicos para las mayorías que no han tenido el privilegio de adquirirlos por nacimiento.

Se entiende a la ciudadanía como un espacio de lucha simbólica en la imposición de significados. Evidentemente, el sentido dado al término en este trabajo, básicamente asumiendo la perspectiva crítica de Antonio Gramsci, no es el mismo que el de los sectores dominantes ni el de sus intereses.

Se plantea, además, que el concepto de ciudadanía sólo puede aceptarse en este contexto sociohistórico como una utopía que abre un camino para andar pero muy lejos de una realidad posible y muy distante de las posibilidades de la escuela real.

Este trabajo ha sido todo un desafío: rescatar un concepto, el de ciudadanía, desde un rechazo teórico e ideológico muy fuerte, al sólo efecto de no dejarlo sólo en manos de aquellos intelectuales que trabajan para perpetuar la hegemonía; para disputárselos y construir otro sentido, pensando en aquellos que quizás nunca lleguen a saber qué es lo que estamos discutiendo.

## **Bibliografía**

BOURDIEU, Pierre. (1983) "Campo de poder y campo intelectual". Folios Ediciones, Buenos Aires.

----- (1997) "Capital cultural, escuela y espacio social". Siglo Veintiuno, México.

----- (1997) "Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción". Anagrama, Barcelona.

----- (1995) "Respuestas. Por una antropología reflexiva". Grijalbo, México.

GRAMSCI, Antonio. (1997) "El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce". Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires. 5ta. Edición.

----- (1997) "Los intelectuales y la organización de la cultura". Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires. 5ta. Edición.

PALACIOS, Jesús. (1997) "La cuestión escolar. Críticas y alternativas". Fontanara, México. 3ra. Edición.

PAVIGLIANITI, Norma. (1995) "Ciudadanía y Educación. Un recorrido histórico de sus concepciones". En Revista Argentina de Educación, Buenos Aires, Año XIV, N° 24.

TAMARIT, José. (1994) "Educar al soberano. Crítica al iluminismo pedagógico de ayer y de hoy". Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

----- (1997) "Escuela crítica y formación docente". Prólogo Carlos Torres y Moacir Gadotti. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.