

Actas del Primer Seminario Internacional Pedagogía de la Memoria 20 al 25 de septiembre de 2021

Comisión Provincial por la Memoria - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) - Diplomatura en diseño institucional y gestión de sitios de memoria (UNQUI)

Historia reciente, memoria y escuela Un análisis de los conceptos de transmisión y reproducción

David Felipe Alarcón Ospina

Estudiante. Maestría en Historia y Memoria. Universidad Nacional de La Plata

Asistente Académico. Doctorado en Ciencias de la Educación. UPTC

felipealarosp@gmail.com

Palabras clave: transmisión, reproducción, escuela, memoria, historia reciente.

Resumen

Este trabajo se propone analizar los conceptos de *transmisión* y *reproducción* buscando identificar las características que los definen, con el objetivo de contrastar las capacidades y límites que evidencian para ser empleados como base interpretativa de los procesos de circulación, elaboración y apropiación de memorias y narrativas del pasado reciente en instituciones escolares de carácter estatal. Consideramos que este análisis de contrastación resulta pertinente en cuanto pone en diálogo dos conceptos que, aunque no son equivalentes y pueden sugerirse excluyentes, estudian un mismo fenómeno, es decir, el pasaje de un legado (Dussel, 2007: 21), de saberes, valores o tradiciones culturales, desde campos o tradiciones teóricas diferentes. En este sentido, el análisis está motivado por una expectativa de inferir qué aspectos resultan especialmente productivos en estos conceptos para comprender realidades particulares como lo es el contexto escolar y su lugar en las disputas por los sentidos e interpretaciones del pasado.

El concepto de transmisión: proceso relacional de resignificación y vínculo intergeneracional

El concepto de transmisión, tal como señala Frigerio (2004: 13-14), ha tenido un desarrollo histórico marcado por desplazamientos en los sentidos de lo que busca significar. Este concepto no necesariamente surge ni se circunscribe al campo de la educación o de los estudios de memoria; más aún, su adopción educativa estuvo por largo tiempo enmarcada por la designación de un cierto tipo de relación pedagógica que aludía a un proceso de pasaje de saberes hacia sujetos que eran considerados actores pasivos, en una dinámica unidireccional y lineal con pretensión de fidelidad o exactitud. Desde esta perspectiva, el concepto comportó una significación ampliamente rechazada por su concepción del proceso educativo y, en general, de los procesos de pasaje y apropiación de significados y saberes. Como recuerda Terigi (2004: 191), la idea de transmisión habitualmente adoptada en educación estuvo cargada de un sentido ligado a la repetición irreflexiva, así como a la reproducción de modelos de saber y de autoridad.

Sin embargo, desarrollos ulteriores del concepto distan radicalmente de esta significación. Al descomponer este concepto, se hace evidente que su variable explicativa principal es antagónica a cualquier consideración de la transmisión como un proceso de adopción irreflexiva, transparente o fidedigna de saberes que se transfieren a través de un proceso lineal, carente de mediación, negociaciones, conflictos o resignificación. Si bien la transmisión se refiere a un proceso de pasaje, bien sea de “un nombre, un apellido, una herencia, conocimientos, una historia, ‘valores’” (Cornú, 2004: 27); se considera que este proceso no podría desarrollarse de forma transparente. Por el contrario, estaría indefectiblemente atravesado por una resignificación de aquello que se busca pasar, por la transfiguración que opera en su recepción, apropiación y circulación. En este sentido, es posible afirmar que la variable explicativa principal, el “rasgo genérico” (Becker, 2009: 183) de este concepto, lo constituye el proceso de transformación o

reelaboración que opera en la relación de pasaje que tiene lugar entre generaciones, entre docente y alumno, entre subjetividades que se constituyen y reconstituyen a través de su encuentro.

Este énfasis en el proceso de resignificación establece una ruptura significativa con las perspectivas que sugieren la existencia de relaciones de transmisión enmarcadas en dinámicas de reproducción inalterada o de repetición, que se caracterizan por la obturación del lugar central del sujeto en la significación de su realidad y de su capacidad de agencia dentro de ella. Así lo sugieren Alegre y otros (2004) desde su experiencia en el desarrollo de proyectos educativos que han buscado derruir el rol prescriptivo que suele adjudicársele a la práctica educativa, e igualmente rechazar el reduccionismo procedimental y técnico al que suelen circunscribirse los saberes docentes; proponiendo, en cambio, prácticas de intercambio en las que se niega la repetición y se busca habilitar la diferencia como el medio de recuperación de la memoria y de la asignación de sentido a historias particulares de comunidades, contextos educativos y trayectorias colectivas.

Esta perspectiva del concepto logra ser sintetizada por Hassoun (1996), para quien toda transmisión supone la puesta en marcha de un trabajo de identificación que, antes que una identidad espectral calcada de los predecesores, adopta la forma de un discurso procesado clandestinamente en una suerte de contrabando de aquello que es ofrecido como herencia. Esta figura del contrabandista, en su sentido furtivo, clandestino y de transgresión, logra condensar el trabajo de apropiación y reelaboración que tendría lugar en la subjetividad. Así, para este autor una transmisión lograda es aquella que habilita a cada generación para que, a partir de un texto inaugural, se sienta autorizada a reintroducir las variaciones que le permitan reconocer en lo que ha recibido como herencia una melodía que se le presente como propia, antes que un depósito sagrado e inalienable (Hassoun, 1996: 177-178). En palabras de Diker (2004: 226), diríamos que lo

propio de la transmisión es que ofrece a la vez una herencia y la habilitación para transformarla, para resignificarla.

No obstante, en la resignificación no se agota el sentido de este concepto. Otro aspecto destacado por diversos autores corresponde al desplazamiento del objeto, del contenido que busca legarse, como la base constitutiva del proceso de transmisión. Desde esta perspectiva, es posible decir que la transmisión, antes que mensajes, valores o tradiciones; sería una forma de relación que tendría lugar en el proceso mismo de su desarrollo, en la acción de transmitir, en el encuentro entre los sujetos de la transmisión. Para autores como Bárcena (2012: 25-26) la transmisión adquiere el sentido de un camino o un viaje que posibilita la realización de la experiencia; tratándose de un trayecto que vale por sí mismo al margen del rumbo que adopte, en tanto prevalece el recorrido antes que el paraje al que conduzca. También para autoras como Frigerio (2004: 16-19) la transmisión se define por su carácter relacional, entendiéndola como proceso y como voluntad de realización, que implica ir más allá del contenido para dar lugar a la comprensión de la experiencia, la cual, en sus palabras, se traduce en “emoción / conmoción del mundo interno, que no nos dejará idénticos a nosotros mismos” (Frigerio, 2004: 19). Este sentido es igualmente conferido a la transmisión por Frelat-Kahn (2004: 86), para quien la transmisión se efectúa en el preciso instante en que transmitimos; e igualmente por Korinfeld (2004: 101), autor que sugiere una homología entre la puesta en relato, la praxis de relatar, y la escena o el momento de la transmisión; planteamientos que nos permiten sugerir su significación como performance, como acto o relación, antes que como información, contenidos u objetos que se trasladan de un lugar a otro, o que trasladan a los sujetos a través de diferentes lugares o roles.

Un tercer rasgo constitutivo de este concepto podemos hallarlo en el vínculo que diversos autores establecen con lo generacional, con la sucesión de cohortes como el aspecto esencial de toda transmisión. Esto se haya especialmente presente en Bárcena (2012: 16-26), quien asume la educación como una forma de

transmisión que supone el encuentro entre generaciones en la “filiación del tiempo”; entendiendo así la transmisión como un proceso de renovación de la sociedad a través de la sucesión de generaciones, por medio de experiencias compartidas o de encuentros entre formas diversas de vivenciar la temporalidad. En Cornú (2004: 28-36) hallamos de forma mucho más explícita la prevalencia de la finitud, lo generacional y el traspaso de lugares como el rasgo fundamental de la transmisión. Así, al destacar su inscripción en una temporalidad irreversible (finitud) y en lugares disimétricos (las generaciones), la transmisión es entendida como una estructura de traspaso de lugares que requiere de la voluntad de dar, de donar lo que fue donado, y de acogida y hospitalidad en ese traspaso o sucesión de nuevos territorios habitables. También para autores como Yerushalmi (2006: 17-18), es en el vínculo generacional donde gravitan las condiciones de la transmisión, de lo cual depende el olvido en las sociedades o la habilitación del recuerdo a través de un pasado “activamente transmitido”.

De acuerdo con estos planteamientos convergentes, podríamos señalar que el concepto de transmisión es definido por tres rasgos fundamentales: primero, la resignificación o transformación de lo que es recibido, legado o pasado, como la condición o el aspecto constitutivo de su circulación y apropiación a través, y por parte, de sujetos, generaciones, sociedades, etc.; segundo, el carácter relacional, procesual o vincular que prima en la transmisión entendida como un tipo particular de experiencia, que prevalece incluso sobre el objeto o contenido de la transmisión; y, finalmente, el vínculo intergeneracional entendido como la condición de posibilidad para la existencia de un encuentro entre lo heredado y la voluntad de recibimiento, apropiación y ampliación de la “herencia”; es decir, la centralidad en su definición de la diferenciación y la finitud que se imponen como límites ineludibles a lo humano y lo social por la historicidad que les es constitutiva, impulsando así una voluntad perenne de legar, heredar, transmitir.

El concepto de reproducción: estructuras sociales y permanencia de relaciones de dominación

Al igual que el concepto de transmisión, el concepto de reproducción ha tenido un desarrollo que sobrepasa el campo de la educación y transita por diversas apropiaciones. Como destaca Williams (1994: 172-173) desde el siglo XIX el concepto de reproducción ha tenido un significado corriente que suele ser asociado con la copia fiel de un objeto, particularmente en el campo del arte. No obstante, también ha sido apropiado con sentidos radicalmente diferentes por campos como la biología. En esta polisemia del concepto este autor identifica su complejidad para describir procesos culturales, tomando en cuenta que a nivel de la cultura no es posible encontrar procesos que sean análogos. Ahora, en el campo de la teoría social este concepto adquirió especial relevancia a partir del uso realizado por Marx dentro de su propuesta interpretativa del funcionamiento de la sociedad y de su capacidad auto-generativa y de permanencia; elemento que fue reductivamente apropiado.

En el campo educativo las apropiaciones de este concepto fueron realizadas principalmente por las teorías socialistas de la escolarización, sin embargo, su desarrollo más significativo tuvo lugar a través de la teoría sociológica con las propuestas de autores como Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1996), así como de Basil Bernstein (1988) en su articulación de la lingüística y la sociología. Estos autores fueron identificados genéricamente como teóricos de la reproducción y, aunque existen divergencias en los planteamientos del conjunto de autores enmarcados dentro de estas teorías, de manera general podría decirse que sus planteamientos se organizan alrededor de enfoques que privilegian la dimensión económica o “estructural” como organizadora del conjunto de procesos e instituciones – incluida la escuela – que configuran el orden social capitalista, y de enfoques en los que se considera la existencia de una autonomía relativa de los procesos que se suceden en la dimensión “superestructural”, incluida la educación (Giroux, 1986: 6-11).

En el primer caso se trata de una interpretación que sugiere una relación de “correspondencia” entre las relaciones de dominio y subordinación de la esfera económica y las realidades del contexto escolar, comprendiendo la escolarización como “reflejo” de las primeras y como instancia primordial para la inculcación de las actitudes y disposiciones para la aceptación de los imperativos de la sociedad capitalista. En el segundo caso, más que una relación de correspondencia o de reflejo de lo económico en lo cultural-educativo, se formula una interpretación de la escuela como parte de un universo de instituciones simbólicas mayor que no imponen una dominación abierta, sino que reproducen las relaciones de poder existentes de forma velada y sutil, mediante la imposición de un tipo de cultura acorde con los intereses de las clases dominantes. Pese a estas diferencias – que un análisis detallado develaría de forma más clara –, podríamos decir que el rasgo fundamental o el proceso fundamental que busca ser explicado a partir del concepto de reproducción, alude a las condiciones que posibilitan la durabilidad, la permanencia o la capacidad auto-generativa del orden social, es decir, del conjunto de relaciones que lo constituyen.

De esta forma, el empleo de este concepto enfatiza la inscripción de los procesos de escolarización en una trama de relaciones de poder (simbólico-cultural-social) asimétricas, acentuando su organización como parte de una selección arbitraria de determinados contenidos culturales de la sociedad, que son coherentes y funcionales a los intereses de quienes se encuentran en posiciones dominantes de poder (Legarralde, 2018: 59). Siguiendo la interpretación de estas perspectivas realizada por de Giroux (1986:1-2), podemos señalar que la escuela es considerada como una institución funcional a la reproducción en tres sentidos: por medio de la provisión de conocimientos a las diferentes clases que les permiten ocupar determinado lugar como fuerza de trabajo en una estructura diferencial de clase, raza y sexo; en un sentido cultural que refiere a su lugar en la distribución y legitimación de las formas de conocimiento, valores y lenguaje de la cultura dominante; y por su articulación al aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado.

Asimismo, si retomamos la propuesta de Eagleton (1997: 27) respecto a la posibilidad de definir un concepto elucidando aquello que le sería opuesto; podríamos decir que el concepto de reproducción se construye en oposición a las concepciones que comprenden lo social como una realidad totalmente discontinua que se crea a cada momento a través de la acción aislada de sus diversos agentes (Bourdieu, 2002: 18). Al mismo tiempo, en oposición a las concepciones que argumentan la capacidad de la escuela para crear condiciones efectivas para el desarrollo individual, la movilidad social y el acceso igualitario al poder político y económico para el conjunto de la sociedad, y que además realizan su plena autonomía, neutralidad y desvinculación de la dimensión política (Giroux, 1986: 1-2). Como destacan varios autores (Willis, 1999: 641; Enguita, 1988: 152; Giroux, 1990: 256; Apple, 1997: 32), estos desarrollos teóricos significaron una ruptura con las teorías educativas “clásicas” o “liberales” que sugieren la posibilidad de superar las contradicciones y las condiciones de desigualdad características de la sociedad capitalista a través de medidas como la igualación de recursos en el sistema de enseñanza, la ampliación de la escolaridad obligatoria o la vinculación masiva de la clase trabajadora al sistema escolar, es decir, que ocultan las asimetrías sobre las que se organiza la sociedad y sustraen a la educación y los procesos de enseñanza de esta realidad.

En este sentido, podríamos afirmar que este encuadramiento del concepto constituye un avance significativo para comprender las particularidades de la educación y de los procesos de enseñanza, especialmente aquellos desarrollados en el contexto institucional de la escuela pública-estatal. Al respecto, quizás, los aportes más significativos se encuentran en la propuesta de Bourdieu y Passeron (1996) y su interpretación del sistema de enseñanza institucionalizado. Estos autores formulan dos conceptos que son fundamentales en esta vía: la arbitrariedad cultural y la violencia simbólica. En este sentido, estos autores definen toda violencia simbólica por su capacidad para imponer significaciones,

pero, al mismo tiempo, por su capacidad de disimular las relaciones de fuerza sobre las que se funda y la forma como esta violencia aporta su fuerza simbólica a estas relaciones. Al mismo tiempo, comprenden toda “Acción Pedagógica” como una violencia simbólica al constituir una imposición arbitraria de una arbitrariedad cultural, que, para el caso de la “Acción Pedagógica Escolar”, estaría mediada por unas formas particulares de autoridad que contribuyen a la reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases, más aún cuando al sistema de enseñanza se le reserva el “monopolio de la violencia simbólica legítima” (Bourdieu y Passeron, 1996: 44-46).

No obstante, pese a que ciertamente el concepto de reproducción y el andamiaje teórico sobre el que se construye aporta un marco explicativo importante para comprender el sistema institucionalizado de enseñanza; es igualmente cierto que el esquema conceptual de las teorías de la reproducción evidencia límites significativos para lograr una explicación suficiente del conjunto de procesos que se suceden en estos contextos institucionales. Esta opinión es compartida por autores como Willis (1999: 653), Giroux (1986: 3) y Williams (1994: 174), quienes reconocen la importancia de estas teorías, pero al mismo tiempo identifican límites significativos al considerar que omiten procesos, actores y dimensiones fundamentales que tienen lugar y agencia en la producción y transformación de realidades socio-culturales como los contextos escolares.

En autores como Bourdieu estos límites están presentes pese a su distancia del funcionalismo sociológico y de su ruptura con el estructuralismo, al considerarle una corriente teórica que reduce el funcionamiento de la sociedad a “una suerte de mecanismo de relojería, puesto al día por una especie de Dios relojero, exterior y superior a su creación. (Bourdieu, 2002: 3). Incluso, persisten a pesar de la primacía de su *concepción relacional de lo social* y del desplazamiento que realiza de una noción determinista de la acción social por una ponderación del actor y su agencia, por ejemplo, a través de conceptos como el de *estrategia* empleado en la categoría de *estrategias de reproducción social* (Gutiérrez, 2011: 23-24). El

cuestionamiento más representativo se encuentra en la concepción pasiva de los actores sociales que prevalece en esta corriente teórica, en tanto despoja a los sujetos de su capacidad reflexiva bajo la premisa de una dinámica social que se sucede sin posibilidad alguna de devaluarse en la consciencia de los agentes bajo sus verdaderas formas, prevaleciendo concepciones como la de “falsa consciencia” que recorre algunas de las principales tradiciones del marxismo (Eagleton, 1997: 21).

Asimismo, y coherente con lo anterior, la agencia de los sujetos en estas teorías se diluye ante las determinaciones de estructuras que parecieran carecer de humanidad y construirse al margen de la dinámica social, de sus conflictos y de los actores que los protagonizan. Estos planteamientos conducen, como destacan Apple (1997: 30; 41) y Giroux (1986: 4), a la oclusión de las resistencias que también son consustanciales a estos contextos, así como de la capacidad de reinterpretación, rechazo u oposición que subyace en los actores escolares pese a las prescripciones y el carácter reglado que demarca estas instituciones. Es decir, la comprensión de lo escolar en estas teorías recae en la invisibilización del rasgo conflictivo que es precisamente el signo de la estructura de relaciones de fuerza presentes en la sociedad, así como de la contestación y lucha que acompaña toda relación de dominación como las que se presentan en la enseñanza institucionalizada.

De lo anterior se deriva una segunda crítica que enfatiza en el desconocimiento de las producciones y formas culturales de los sujetos subalternos, al sugerirse de manera implícita una homogeneidad de sus diversas manifestaciones y de los sujetos que las expresan, así como una suerte de caracterización que las reduce a la condición de un derivado de la cultura dominante desprovisto de rasgos propios y de autenticidad, omitiendo incluso las formas específicas como incorporan – transformando – la cultura dominante. Así, para autores como Willis (1999: 650-651), este tipo de planteamientos parecen proponer que quienes se hallan subordinados en las relaciones de dominación carecen de cultura, o la reducen a

simple medio de retro-transmisión de las condiciones objetivas que fijan los límites a su existencia y descalifican la propia subjetividad.

Escuela, memoria e historia reciente: alcances y límites de la transmisión y la reproducción

Una vez abordadas en su generalidad las características y los rasgos constitutivos de estos dos conceptos, procede continuar con la contrastación de sus rasgos fundamentales buscando elucidar las posibilidades que estos ofrecen para dar respuesta al interrogante que hemos planteado para este análisis. En este sentido, tomamos como punto de partida la realidad específica en la que sugerimos situar estos conceptos, es decir, la institución escolar con los diferentes procesos, normas, prácticas y actores que la conforman. Posteriormente, seguimos con el objeto de análisis específico dentro de este amplio universo contextual representado por las narrativas históricas y las memorias que allí circulan, las cuales además se enmarcan en disputas continuas entre los diversos actores que pugnan por su reconocimiento y legitimidad; y, finalmente, tomamos a consideración el contexto al que nos referimos como parte constitutiva del Estado, lo que le confiere una impronta singular respecto a sus funciones, contornos normativos y su capacidad de centralizar e instituir como hegemónicos determinados discursos y narrativas.

En cuanto al primer aspecto, hemos podido observar que el concepto de transmisión presenta limitaciones importantes para ser asumido como fundamento interpretativo de los procesos educativos que tienen lugar en la escuela. Esto se debe fundamentalmente a que este concepto procura explicar procesos que están al margen del carácter reglado y las prescripciones que son elementos configurativos de las relaciones que predominan en los contextos escolares y en sus dinámicas áulicas. Dicha limitación se hace evidente en la idea de una reinterpretación, resignificación y reelaboración de los objetos culturales que son susceptibles de transmisión, despojada de cualquier elemento pre-fijado, pre-

establecido o instituido (Frigerio, 2004: 17), lo que diluye el influjo de las dinámicas y normas escolares para asentar marcos interpretativos que figuran como legítimos, al tiempo que procuran negar y rechazar apropiaciones o interpretaciones alternativas; retomando la categoría sugerida por Willis (1999: 656) podríamos decir que este concepto omite el “paradigma educativo”.

Asimismo, estos límites se hacen evidentes por la ausencia de direccionalidad, objetivos y métodos que diferentes autores denotan como rasgos característicos de la transmisión. Aunque en la realidad escolar se sedimentan saberes, prejuicios y conductas a través de prácticas rutinizadas que carecen de objetivos o disposiciones explícitas, prevalece la inculcación de saberes articulados bajo objetivos, planes y programas que cuentan con una direccionalidad explícita y con unas reglas que implican determinados métodos y pautas de verificación y validación, las cuales distan profundamente del tipo de relación y procesos significados a través del concepto de transmisión. En este sentido, al situarse como conceptos excluyentes transmisión y educación, difícilmente el primero puede ser integrado plena o exclusivamente como categoría interpretativa de lo sucedido en la realidad escolar.

Sin embargo, pese a las limitaciones para interpretar la escuela en su forma institucional y prescriptiva, el concepto de transmisión resulta productivo para comprender los procesos que se distancian de las funciones explícitas que ocupan el lugar privilegiado en los espacios y tiempos que configuran la realidad escolar. Es decir, este concepto habilita el reconocimiento e interpretación de dinámicas que desbordan el proceso de enseñanza-aprendizaje y trasgreden su unidireccionalidad característica, aportando elementos para analizar la complejidad que caracteriza las relaciones entre los actores más allá del vínculo docente-estudiantes, directivos-docentes o estudiantes-directivos. Asimismo, habilita la comprensión de las apropiaciones de los saberes, valores y tradiciones que suceden por fuera de las pautas normativas del “paradigma educativo”, es decir, las resignificaciones y usos del pasado que, en el sentido que describe

Hassoun (1996), operan bajo la forma de un contrabando, poniendo en juego y circulación nuevos marcos interpretativos que pueden presentarse de manera subterránea o silenciosa, e incluso, como oposiciones manifiestas.

Por otra parte, frente a esta primera dimensión de análisis, el concepto y teorías de la reproducción presenta limitaciones y potencialidades en un sentido inverso a las del concepto de transmisión. Esto se debe a su énfasis en el estudio del sistema institucionalizado de enseñanza y en las relaciones de poder que constriñen los procesos que allí tienen lugar. En este sentido, el develamiento del fundamento arbitrario de las relaciones de autoridad sobre las que se desarrollan los procesos y actividades escolares, permiten comprender el carácter de las posiciones y condiciones asimétricas en las que se sitúan los diferentes actores para alcanzar determinada hegemonía discursiva, construir consensos y ejercer prácticas coercitivas como recurso para asegurar su legitimidad. Asimismo, estas teorías logran romper una idea de escuela como institución plenamente autónoma, al margen de las relaciones sociales que ordenan la sociedad y de la creación de condiciones favorables al mantenimiento de determinado orden social; logrando así poner en primer plano la capacidad de la escuela para ejercer formas de violencia simbólica que encubren su carácter, se presentan como legítimas y, por lo tanto, concitan grados significativos de aceptación.

De acuerdo con esto, podríamos sugerir que el concepto y las teorías de la reproducción no sólo captan, sino que también explican la naturaleza de los sistemas institucionalizados de enseñanza, sin embargo, esta afirmación encuentra límites debido al carácter parcial de la propuesta interpretativa de estas teorías. En este sentido, no logra evidenciarse y explicarse los procesos de contestación o resistencia de los sujetos frente a las prescripciones que procuran imponérselos, así como no logra identificarse las formas y producciones culturales que emergen de los actores escolares que se sitúan en un lugar de subordinación; es decir, estas teorías se muestran en este punto incapaces de articular una interpretación de las prácticas que son activamente confrontadas por las normas y

marcos institucionales, así como de los discursos, tradiciones o concepciones del mundo que intentan ser obturadas o desconfirmadas por no corresponderse con los consensos sobre los que dice fundarse la inculcación escolar. Por estas mismas razones y debido a la restricción de su análisis a los límites de la institución escolar, pese a buscar su articulación al contexto general de la sociedad; estas teorías finalmente desconocen la influencia significativa que otras realidades, tradiciones y anclajes culturales (familiares, comunitarios, políticos, religiosos, etc.) ejercen sobre los sujetos y las subjetividades escolares, ignorando así no sólo la mayor influencia que estos contextos pueden ejercer sobre determinadas hegemonías discursivas, sino, al mismo tiempo, los límites que se presentan a estas instituciones (las escuelas) para lograr el consenso requerido para preservar la estructura de relaciones de fuerza sobre la que se funda el orden social.

Ahora, en cuanto al segundo elemento de análisis que corresponde a las narrativas históricas y las memorias del pasado reciente que circulan en las instituciones escolares; el concepto de transmisión ofrece posibilidades importantes de análisis, aunque también evidencia límites representativos. En primer término, su pertinencia se deriva de las posibilidades que ofrece, no tanto para analizar la circulación de estas narrativas a través de objetos como las políticas educativas, el currículo, etc., sino principalmente a través de la recepción que realizan los diferentes actores de estas construcciones arbitrarias de sentidos sobre el pasado. Es decir, este concepto habilita (al reconocerles) la indagación por las formas como se expresan en los actores (reelaboradas o transfiguradas) las narrativas históricas y las memorias que se ponen unidireccionalmente en circulación en los contextos escolares; así como otras memorias y narrativas que exceden los límites de esta memoria oficial, hegemónica o fuerte del contexto escolar, es decir, memorias “débiles” (Traverso, 2007:48) o “subterráneas” (Pollak, 1992: 18) que permanecen marginadas, silenciadas e incluso ocultas al no encontrar espacio de legitimidad o audibilidad para ser expresadas abiertamente y pugnar por su reconocimiento.

No obstante, en este mismo nivel se evidencian sus principales limitaciones, como consecuencia de la poca atención que este concepto presta a las condiciones institucionales de la escuela, así como al entramado de poder y relaciones de fuerza, los conflictos y disputas en la que se inscribe todo proceso de transmisión. Así, al difuminar los límites y las presiones ejercidas, no sólo sugiere erróneamente una capacidad del sujeto para reconfigurar plenamente lo que se le presenta como dado, sino que desdibuja las características que en un contexto histórico particular comporta toda narrativa del pasado, esto es, el conjunto de rasgos típicos que sobrepasan a los agentes y contextos de enunciación (Legarralde, 2018: 54-55). Es decir, el énfasis en la reelaboración y resignificación que acompaña el concepto de transmisión termina por omitir que, aunque las narrativas del pasado y las memorias pueden presentarse de manera fragmentaria, y además ser múltiples y heterogéneas; al mismo tiempo, las memorias no son infinitas e inconmensurables, sino que se integran en narrativas relativamente estables que guardan núcleos de sentido relacionados con las disputas que respecto a ese pasado se expresan en el espacio público; rasgos que a su vez hacen posible su identificación y análisis en determinados contextos históricos.

En lo que respecta al concepto y las teorías de la reproducción, es posible señalar que son mayores sus limitaciones para analizar estos discursos, saberes o narrativas. Esto se debe principalmente a la concentración de estas teorías en el análisis de la estructura de relaciones sobre las que la escuela se soporta. Es decir, a la preferencia de un análisis centrado en aspectos como el lugar de la escuela en la producción de fuerza de trabajo, el sistema de títulos que garantiza la circulación de formas de capital cultural y el mantenimiento de lugares disimétricos en dicha estructura, así como en la permanencia de las distancias y posiciones entre clases y sectores de clase. En este sentido, aunque los discursos y narrativas son considerados una parte integral de la ideología dominante que se impone y reproduce como saber legítimo a través de instrumentos pedagógicos como los currículos, etc., estas teorías prevén que “no es tanto merced a las

ideologías que produce, o que inculca [...], como el sistema de enseñanza contribuye a proporcionar a la clase dominante una ‘teodicea de su propio privilegio’” (Bourdieu, 2011:58). En otras palabras, más que las propiedades sustanciales (discursos, mensajes, formas ideológicas, etc.) que se comprenden móviles y cambiantes, su enfoque analítico estaría puesto en la estructura relacional que se comprende durable y elemental para el mantenimiento del orden social.

Pese a estas limitaciones, conceptos como el de arbitrariedad cultural resultan especialmente productivos para el análisis de las narrativas históricas, al enfatizar el carácter selectivo que opera en la definición – aunque no exclusivamente – de los relatos sobre el pasado, selección que en la enseñanza institucionalizada se presenta como “objetiva”. Al respecto, también cobra importancia el carácter de la educación institucionalizada como organizadora altamente efectiva de la tradición, lo que se articula con algunas de sus funciones primordiales como la creación de identidades y sentimientos de pertenencia a determinada comunidad local, nacional, etc., (Carretero, Rosa y González, 2006: 18; Williams, 1994: 174). No obstante, si seguimos el análisis de Williams (1997: 74-78), podemos afirmar que en un nivel más general estas teorías se presentan insuficientes para interpretar las narrativas históricas y las memorias en competencia presentes en el contexto escolar, como consecuencia de su comprensión de la cultura bien como esfera separada de la vida social material, es decir, como superestructura carente de capacidad generativa; o bien, como momento secundario o derivado de un proceso primario de producción. En este sentido, estas teorías no sólo inadvierten la existencia de relatos y discursos en pugna, de producciones culturales contrahegemónicas, sino que también desconocen la capacidad y el lugar constitutivo de los procesos culturales en la producción y transformación de la realidad social material.

Por último, al detenernos en el análisis de la escuela como institución integrada al Estado, es posible afirmar, aunque por razones disimiles, que ambos conceptos se

muestran insuficientes para alcanzar una comprensión adecuada de estos contextos. Quizás esto se hace más evidente en el concepto de transmisión, pues, tal como ha sido reiterado, sugiere o busca significar relaciones de pasaje, circulación y continuidad al margen de cualquier direccionalidad y objetivos, al mismo tiempo que omite los marcos normativos o reglados que caracterizan estas instituciones. En este sentido, este concepto no toma en consideración la capacidad de centralización que comporta el Estado y las instituciones que lo conforman para imponer determinados discursos a través de sanciones, incluso legales, o el carácter igualmente legal de incorporación a la escuela, y, en general, la política educativa como un conjunto amplio de prescripciones que impone contornos, límites, presiones y alcances a las relaciones de transmisión que allí se desarrollarían. Al mismo tiempo, estas omisiones terminan por desconocer el papel efectivo que la educación institucionalizada cumple en la incorporación formal de los sujetos a la sociedad bajo ciertos imperativos; así como el rol de esta institución en la creación de los consensos que los grupos y clases dominantes procuran conseguir activamente como condición que posibilita su permanencia en los lugares de gobierno y dirección del Estado.

Por su parte, en el concepto y las teorías de la reproducción las limitaciones a las que nos referimos, aunque de forma menos evidente, también sobresalen. Esto se debe a la concepción que prevalece del Estado como un instrumento de las clases dominantes que responde e impone de manera directa sus intereses a las demás clases y sectores sociales, sirviéndose para esto del conjunto de instituciones que lo conforman, incluyendo la escuela. La dificultad en este caso, se hace evidente por la interpretación reificada del Estado, que implica el desconocimiento de su carácter contradictorio, marcado además por conflictos y la ausencia de uniformidad de los actores sociales que se articulan al desarrollo de sus funciones. Esto no implica ignorar “las presiones ideológicas, económicas y represivas que el Estado ejerce sobre la escuela” (Giroux, 1986: 26), sino reconocer que difícilmente puede argumentarse un funcionamiento similar al de una máquina que logra someter todas las voluntades de sus agentes y de quienes se ven inmersos en los

procesos por ellos desarrollados. Para el caso particular de la escuela y las políticas educativas, Bohoslavsky y Soprano (2010: 38) adecuadamente señalan la imposibilidad de entenderlas como un producto enteramente racional que funciona con una lógica unívoca que la diseña y aplica de modo vertical y eficiente, sin las alteraciones, resistencias y formas alternativas que buscan incidir en su contenido y características de aplicación. En igual sentido, Apple (1997: 44-45) evidencia lo poco dable que resulta inclinarse a pensar que todos los aspectos del plan de estudios y la enseñanza se encuentren reducidos a los intereses de la clase dominante, o sugerir su carácter como simples productos de una conspiración para perpetuar las condiciones de desigualdad social.

En definitiva, es posible argumentar la existencia de límites en cada uno de estos conceptos al ser situados en una realidad específica y orientados al análisis de objetos y procesos sociales particulares; haciéndose evidente, en primer término, la necesaria asunción de los aspectos que pueden quedar al margen y sin posibilidades de ser interpretados adecuadamente al emplear estos conceptos como base explicativa. Asimismo, se pone de presente la necesidad de abordar estos conceptos en el marco de las teorías y fundamentos epistemológicos sobre los que se construyen, pues, aunque este aspecto no lo desarrollamos debido al espacio disponible, es claro que estos conceptos se adscriben a tradiciones teóricas disímiles, por lo que resultan ininteligibles y escasamente operativos desligados de su relación con otros conceptos, categorías y las construcciones teóricas que los articulan. Por último, solo resta decir que a través de este análisis intentamos acoger la exigencia que se presenta a toda investigación o análisis social, de evitar la adopción irreflexiva de determinados conceptos, o asumir indiscriminadamente su utilización sin considerar la realidad empírica que se busca conocer e interpretar, es decir, la importancia de permitir que sea la realidad la que defina la pertinencia de usar determinado concepto, y no el concepto el que pretenda adecuar la realidad a sus características.

Conclusiones

A través del análisis realizado pudimos aproximar una definición tentativa de los conceptos de transmisión y reproducción, logrando destacar sus características y elementos constitutivos principales. En este sentido, identificamos tres rasgos fundamentales para la definición del concepto de transmisión, que incluyen la resignificación como aspecto constitutivo del proceso de pasaje que configura esta relación intersubjetiva, el carácter relacional, procesual o vincular que prima en este tipo particular de experiencia, y el vínculo intergeneracional como aspecto central en su definición, que implica la finitud como impulso de la voluntad perenne de legar, heredar o transmitir. Igualmente, alrededor de esta definición logramos establecer una diferenciación de la categoría de transmisión y categorías que, como la de educación, suelen presentarse como homologables. Por su parte, el concepto de reproducción fue definido considerando como su rasgo fundamental el énfasis que confiere a las condiciones que posibilitan la durabilidad, la permanencia o la capacidad auto-generativa del orden social, es decir, los mecanismos y procesos que posibilitan su preservación y la del conjunto de relaciones que lo constituyen.

En cuanto a los elementos de crítica que destacan en cada uno de estos conceptos, para el caso de la categoría de transmisión resaltamos tres elementos principales: los límites que presenta para comprender la escuela en su condición institucional delimitada por normas, pautas y procesos que definen sus características, su función y las condiciones de su permanencia; las limitaciones de este concepto para comprender los procesos educativos que tienen lugar en las escuelas, ya que esto sería posible únicamente en casos donde dichos procesos asuman características disímiles a las que le son típicas; y la omisión o abstracción en los diferentes usos que realizan diversos autores de este concepto, de los contextos políticos, económicos y socioculturales, así como de las relaciones de poder en las que se inscribe su desarrollo. En lo que respecta al concepto de reproducción, evidenciamos que sus principales críticas giran en

torno a sus límites para lograr una explicación suficiente del conjunto de procesos que se suceden en estos contextos institucionales. Esto se debe a la concepción pasiva de los actores sociales que prevalece en esta corriente teórica, que los despoja de su capacidad reflexiva y desconoce su capacidad de agencia en el desarrollo social y en sus procesos de cambio y permanencia. Asimismo, se destaca en las críticas al concepto su desconocimiento de las producciones y formas culturales de los sujetos subalternos, así como los límites que expone su modelo interpretativo para ser generalizado indistintamente a cualquier realidad educativa.

Finalmente, con relación a la interrogación que realizamos de estos conceptos tomando en consideración sus elementos productivos y los límites que exponen para analizar de forma suficiente la institución escolar, las narrativas y memorias del pasado reciente que allí circulan, así como a la escuela en tanto institución de carácter estatal; logramos observar que los dos conceptos se muestran insuficientes para abarcar una interpretación integral de los diversos procesos, conflictos y actores que se relacionan en los contextos que son objeto de nuestro análisis. En este sentido, concluimos que, antes que un proceso de selección ecléctica de las diferentes posibilidades que brinda cada concepto, es fundamental asumir que necesariamente habrá aspectos ponderados y excluidos en ellos, lo que responde a su enfoque y a su adscripción a determinadas tradiciones teóricas. Esto demanda de un uso reflexivo y coherente por parte de quien investigue o adelante un estudio de contextos y escenarios como los presentado en nuestro análisis, que permita no pasar por alto estas características y, al mismo tiempo, evite los intentos de adecuación forzada de la realidad social a los contornos del concepto. Podemos finalizar señalando que estas disimilitudes en los dos conceptos y la relevancia de cada uno para interpretar aspectos diversos de la realidad social, sugiere la búsqueda o el desarrollo de conceptos y categorías que logren cumplir una función suficientemente integradora que, sin renunciar a las particularidades de cada contexto y fenómeno estudiado, pueda también brindar

elementos explicativos generalizables que aporten a la ampliación de estos campos de conocimiento.

Bibliografía

ALEGRE, Sandra y otros. (2004). Escribir, narrar, nombrar: tres maneras de decir transmisión. En: DIKER, Gabriela y FRIGERIO, Graciela (Comps.). Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. pp. 203-212.

APPLE, Michael. (1997). Educación y Poder. Paidós; Ministerio de Educación y Ciencia - MEC.

BARCENA, Fernando. (2012). Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo. En: SOUTHWELL, Myriam. Entre generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e instituciones. Rosario: Homo Sapiens Ediciones; FLACSO Argentina, Área Educación. pp. 15-34.

BECKER, Howard. (2009). TRUCOS DEL OFICIO: Cómo conducir su investigación en Ciencias Sociales. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

BERSTEIN, Basil. (1988). Poder, Educación y Consciencia: sociología de la transmisión cultural. Santiago: CIDE.

BOHOSLAVSKY, Ernesto y SOPRANO Germán (Comp.) (2010). Un Estado con rostro humano. Buenos Aires: Prometeo Libros.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude. (1996). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México D.F.: Fontamara.

BOURDIEU, Pierre. (2002). Estrategias de reproducción y modos de dominación. Colección Pedagógica Universitaria: No. 37-38, enero-junio/julio-diciembre.

BOURDIEU, Pierre. (2011). Las estrategias de la reproducción social. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto y GONZÁLEZ, María. (2006). Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Buenos Aires: PAIDOS.

CORNÚ, Laurence. (2004). Transmisión e institución del sujeto Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En: DIKER, Gabriela y FRIGERIO, Graciela (Comps.). Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. pp. 27-37.

DIKER, Gabriela. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En: DIKER, Gabriela y FRIGERIO, Graciela (Comps.). Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. pp. 223-230.

EAGLETON, Terry. (1997). Ideología. Una introducción. Barcelona: Paidós.

ENGUIA, Mariano. (1988). Entre la esperanza del cambio y el estigma de la reproducción. Revista de Educación. No., 286. pp. 151-165. FRELAT-KAHN, Brigitte. (2004). Las figuras de la transmisión. En: DIKER, Gabriela y FRIGERIO, Graciela (Comps.). Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. pp. 83-96.

FRIGERIO, Gabriela. (2004). Los avatares de la transmisión. En: DIKER, Gabriela y FRIGERIO, Graciela (Comps.). Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. pp. 11-25.

GIROUX, Henry. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Revista Colombiana de Educación. No., 17. pp. 1-39.

GUTIÉRREZ, Alicia. (2011). Clases, espacio social y estrategias: Una introducción al análisis de la reproducción social en Bourdieu. En: BOURDIEU, Pierre. Las estrategias de la reproducción social. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. pp. 9-27.

HASSOUN, Jacques. (1996). Los contrabandistas de la memoria. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

KORINFELD, Daniel. (2004). Volver a contar. Memoria y transmisión. En: DIKER, Gabriela y FRIGERIO, Graciela (Comps.). Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. pp. 97-108.

LEGARRALDE, Martín. (2018). Combates por la memoria. La transmisión de la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (2008-2013). Tesis Doctoral. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

POLLAK, Michael. (2006). MEMORIA, OLVIDO, SILENCIO. La producción social de identidades frente a situaciones límite. La Plata: Al Margen.

TERIGI, Flavia. (2004). La enseñanza como problema político. En: DIKER, Gabriela y FRIGERIO, Graciela (Comps.). Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. pp. 191-202.

TRAVERSO, Enzo. (2007). El pasado. Instrucciones de uso. Barcelona: Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y Sociales.

WILLIS, Paul. (1999). Producción cultural y teorías de la reproducción. En: Fernández Enguita, Mariano (editor): Sociología de la Educación. Barcelona: Ariel. pp. 640-659.

WILLIAMS, Raymond. (1997). Marxismo y Literatura. Barcelona: Península.

WILLIAMS, Raymond. (1994). Sociología de la cultura. Barcelona: Paidós.

YERUSHALMI, Yosef. 2006. Reflexiones sobre el Olvido. En:
YERUSHALMI, Yosef et. Al. Los Usos del Olvido. Comunicaciones al Coloquio de
Royaumont. Buenos Aires: Nueva Visión.