

ADOSAR EL SABER JUSTO: ENTRE EL ORDEN DEL DISCURSO Y LAS LÓGICAS DE LA REPRODUCCIÓN

Santiago ARIAS VARELA¹

Resumen

Con este trabajo pretendo explorar, en cierta medida, en el mundo de la acción pedagógica. Por supuesto que aquí no intento agotar el tema, sino solamente ver cómo estas acciones se ajustan o no a lo deseado por las autoridades pedagógicas competentes. Tomo para esta incursión teórica la perspectiva crítica de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron en su obra *La reproducción* como referencia para el artículo. Escojo esta mirada para problematizar en la relación sistémica entre lo social y lo intrínseco de la cultura para que esta última perdure. Presento una articulación teórica con los aportes desarrollados en *El orden del discurso*, de Michel Foucault. Seleccione esta obra por su visión complementaria del carácter modelador del mundo simbólico e imaginario, constitutivo de lo social, del sujeto e hilo conductor de toda cultura.

Palabras clave: acción pedagógica, autoridad pedagógica, discurso

ADJOIN THE FAIR KNOWLEDGE: BETWEEN THE ORDER OF THE DISCOURSE AND THE LOGIC OF THE REPRODUCTION

Abstract

With this work I intend to explore, to a certain extent, in the world of pedagogical action. Of course here is not trying to exhaust the issue, but only try to see, how these actions are adjusted or not to what is desired by the competent pedagogical authorities. We will take for this theoretical foray the critical perspective of Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron in his work *The Reproduction* as reference for the article. This view is chosen to problematize the systemic relationship between the social and the intrinsic of the culture so that the latter lasts.

I present a theoretical articulation with the contributions developed in *The Order of discourse*, by Michel Foucault. I select this work for its complementary vision of the modeling character of the symbolic and imaginary world, constitutive of the social, the subject and the guiding thread of all culture.

Keywords: pedagogical action, pedagogical authority, discourse

Recibido: 10/10/18

Aceptado: 10/12/18

¹ Estudiante avanzado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 1991 (FHCE-Udelar), educador en Educación Media Básica del Consejo de Educación Técnica Profesional (CETP-UTU) e integrante del Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas del Instituto de Educación (FHCE-Udelar), Montevideo, Uruguay.

Presentación

Uno de los puntos generales que se pretende tratar es cómo el discurso educativo está dictado por unas autoridades pedagógicas (en lo que concierne al acto pedagógico institucionalizado dentro de un sistema de enseñanza) para que un tipo de orden social se reproduzca. El acto pedagógico que va a ser estudiado aquí es el llevado a cabo por las diferentes autoridades educativas de cada población, con su pertinente lineamiento político respecto al tipo de organización social pactada. Así, se conforma este acto como instituido formalmente, dentro de un marco legal que le llega a otorgar incluso carácter de obligatoriedad.

El discurso que se aborda aquí es visto desde una postura que abarca todo vínculo que se construye y es aceptado y usado por la sociedad para transmitir y reproducir una identificación con la cultura a la cual se pertenece.

Una teoría crítica de la enseñanza podría contrastarse en una observación analítica sobre la educación, para luego reflexionar si tiene un carácter reproductor o transformador en su finalidad política. Este trabajo surge principalmente de querer indagar en las siguientes cuestiones: ¿la escuela con los saberes y prácticas que imparte simplemente reproduce una cultura?, ¿dónde comienza el poder transformador de la educación?, ¿qué posiciones puede tomar el docente?

Desarrollo teórico

¿Qué es una sociedad sin discurso? ¿De qué manera sería posible la transmisión del legado cultural? Me parecen relevantes estas preguntas porque nos introducen a la reflexión sobre la esencia de lo cultural desde un tipo de trabajo intelectual que podemos decir inició nuestra especie en los tiempos de las cavernas. Inicio surgido en el intento de representar el mundo real, considerado externo a nuestro pensar pero inseparable de este, porque es este quien lo contempla. Una representación que se va a efectuar dentro de un orden simbólico que busca que se asemeje, en alguna característica, a lo considerado como real.

Ese esfuerzo del orden de la inteligibilidad que se comenzó a plasmar en las paredes cavernosas aparece como una herramienta conceptual que intenta transmitir —a través de las pinturas rupestres— ciertos aprendizajes para las nuevas generaciones, de modo que sirvan como representaciones de técnicas de caza, para simbolizar elementos

considerados como sagrados (como el fuego) o para reconocer ciertos animales peligrosos o valiosos y, a su vez, el goce creativo y artístico de la expresión comunicativa.

Lo que pretendo con esto es establecer una relación desde una ejemplificación simple y personal respecto al aporte científico de la filosofía de que somos «sociedades de discursos, cuyo cometido es conservar o producir discursos, pero para hacerlos circular en un espacio cerrado» (Foucault, 1970, p. 34). ¿Por qué cerrado? Debido a que, dentro de una misma sociedad, tenemos diversas instituciones, las cuales manejan y distribuyen los saberes con un código propio. Un código que sea útil a su propia organización y bajo sus pautas específicas, que —consciente o inconscientemente— están pensadas para beneficiar a quienes más conocen sus reglas de juego.

La visión de Bourdieu y Passeron trata de ser objetiva en el análisis de la relación del sujeto y el orden simbólico compartido, y puede llegar a parecer chocante porque expone lo detentoras que son la cultura y la sociedad con sus integrantes. Una cultura que establece e impone una codificación de íconos² y símbolos con unos tipos de significación específica, con los cuales cada uno siente cierta necesidad de manejarlos y aceptar la relación establecida que tienen con los objetos e ideas que estos representan. De algún modo, su manejo nos permite —en cierta medida— poder formar parte de un colectivo.

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza (Bourdieu y Passeron, 1979, p. 44).

El autor presenta a este enunciado como un axioma, y es innegable la doble relación que está ejerciendo por la autonomía y dependencia que se da entre las relaciones simbólicas respecto a las relaciones de fuerza o de poder. A modo de ejemplo, la cultura tiene como agente principal el discurso:³ cada población pone en lugar central los modelos de conducta y prácticas aprendidas, donde el lenguaje es medular para intentar transmitir y catalogar las experiencias. También el lenguaje, en el cabal sentido del

² En el estudio lingüístico, Saussure (1945) se refiere a este como el *signo*, el cual es una entidad doble, ya que se compone del concepto o *significado* y su imagen acústica o *significante*, cuya relación es arbitraria. El *ícono*, como es tratado aquí, no refiere a representaciones religiosas ni a pinturas bizantinas, sino a representaciones gráficas esquemáticas usadas por cada cultura para identificar elementos, funciones o acciones. ¿Por qué ícono? Ícono por ser un tipo de signo que, a partir de la relación de semejanza con algún aspecto de lo real, representa gráficamente al objeto en cuestión (Peirce, 1965); de ahí se puede ir abstrayendo signos que omitan la relación de similitud gráfica con lo real.

³ El discurso es, en este sentido, espacio de las prácticas educativas; si se quiere, no hay prácticas educativas al margen de una estructuración de significaciones (Buenfil, 1993).

discurso, es de suma relevancia para las visiones de cultura que ven en él una capacidad de abrir la percepción del mundo, intentando concebir las variadas visiones de otros pensamientos y por la predisposición comunicativa de nuestra especie, por vía de diferentes medios semióticos.⁴

El discurso también es una forma, desde tiempos remotos, de fundamentar el origen del poder, ya sea desde los tiempos en los que se alegaba el origen divino de la monarquía fundamentado por la Iglesia —la palabra de Dios—, como el del contrato social vigente, llevado a cabo por la mano de la burguesía y fundamentado por las leyes sujetas a un ideal supremo de justicia. Es, entonces, una relación simbólica del orden del discurso que ejerce una presión sobre nosotros para que nos comportemos dentro de determinadas formas aceptadas socialmente, o que están amparadas por un marco legal, como maneras de legitimar los respectivos tipos de orden conductual o comportamental aceptados.

El análisis que hacen Bourdieu y Passeron (1979) va aún más allá, muestra una doble arbitrariedad en la propia acción pedagógica, ya que toda acción pedagógica (ap) «es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural» (p. 45). Esta mirada no va dirigida solo al sistema de enseñanza formal, sino que se hace una exploración de la reproducción de la cultura, una AP que es ejercida por todo miembro que haya sido educado bajo ese diseño cultural. Un diseño cultural que, inevitablemente está organizado para que siga existiendo, con lo cual va a reproducir su propia arbitrariedad y la de sus distintas clases dominantes y dominadas (partiendo de un sistema de clases). Lo que nos advierte que no debemos sacar reflexiones prematuras, incluso en el discurso más veraz, el que intenta salirse de todo formalismo estipulado anteriormente, ni en los de mayor difusión. De este modo, se da una apropiación de conocimientos, protegidos como secretos, que no son propagados a todo círculo social (Foucault, 1970). Esto nos invita a intentar mantener cierto estado de vigilia desde una vigilancia epistemológica en la construcción de conocimiento, así como también de escepticismo organizado que promueva buscar criticidad ante los contenidos culturales a los que estamos y somos expuestos.

Se puede denotar esta violencia simbólica en toda AP por las relaciones de fuerza entre los grupos o clases sociales de una sociedad, siendo estas el fundamento del poder arbitrario que se instaura en la comunicación pedagógica, imposición e inculcación de ese paradójico cultural según el modelo arbitrario referente a lo educativo (Bourdieu y

⁴ Ver Duranti (1997) para un desarrollo en profundidad.

Passeron, 1979). A mi entender, los autores no pretenden hacer una abstracción generalista de todo tipo de relación entre las generaciones adultas y jóvenes, sino desnudar el mecanismo a través del cual nos amparamos para reproducir una cultura, sea en el ámbito institucional formal o el propiamente familiar.

Los autores van a dar cuenta de cómo opera este tipo de poder simbólico para reproducirse. No lo hace imponiéndose por la fuerza física, sino que el efecto que logra se ejerce por una relación de comunicación (Bourdieu y Passeron, 1979). Al mismo tiempo, para que la AP ejerza su violencia simbólica y su efecto pedagógico se tienen que dar condiciones sociales que pugnen por este tipo de inculcación, que se puede dar por medio de la obligatoriedad o el consenso social de unas relaciones de fuerza que no se encuentran implicadas en la comunicación. Una forma considerada violenta por los autores, pero, si queremos formar parte y ser reconocidos, hemos de someternos al reconocimiento y cierto uso de sus reglas de juego.

Las relaciones de fuerza entre los diversos grupos sociales (sindicatos, grupos políticos, religiosos, grupos mediáticos, etcétera) y colectivos de profesionales (egresados de ámbitos académicos) son las que —de un modo u otro— legitiman y deciden darle una posición dominante a determinado sistema de AP, sea en cómo se organiza la imposición, qué se decide imponer y a quiénes se le impone, lo que concuerda con los intereses de los grupos o clases dirigentes y, por lo tanto, dominantes (Bourdieu y Passeron, 1979). Es indiscutible que las AP llevadas a la práctica por fuera de un sistema educativo formal van a estar permeadas, en mayor o menor medida, por saberes y actitudes que la AP dominante haya definido, definiciones mediadas por los colectivos profesionales y grupos sociales.

A su vez, los saberes son tratados antes de ser impuestos, son seleccionados para ver cuáles son dignos de ser reproducidos dentro de la AP, con lo que se reproduce una selección arbitraria que favorece la arbitrariedad cultural que esté presente como dominante. Es entendible que la selección de saberes y el sentido de sus significados en una cultura sean necesarios: una cultura existe gracias a que es producto de ciertas condiciones sociales y a su concatenamiento histórico. Es indudable que la cultura dominante lo considerará como el mayor logro hasta el momento, análogo a un imperio y la ideología que lo sustenta.

Es pertinente traer una frase que dice de manera muy clara lo que intento dejar expuesto con el presente análisis, en sentido de lo que se desea adosar como saber: «Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de

los discursos, con los saberes y poderes que implican» (Foucault, 1970, p. 37). Esto viene a acompañar lo que se vio anteriormente, de cómo la cúpula⁵ de la sociedad designa los saberes que son «correctos» y correspondientes a la sociedad que esta cúpula anhela. La sociedad se divide o clasifica con la intervención de instituciones y con sus respectivos colectivos de profesionales que legitiman un orden social, en cuanto seleccionan los distintos tipos de lenguaje⁶ admitidos. ¿Qué formas de lenguaje han de ser promovidas y cuáles son los saberes que deben transitar por estas? No creo que sea teniendo en cuenta de manera explícita la riqueza cultural de la gran diversidad de la cual formamos parte; por lo contrario, por lo general se hace una exclusión de gran parte del conocimiento popular de la sociedad, a la cual se desea orientar de modo que alcance a ser más homogénea.

Las autoridades pedagógicas de cada orden social

Inevitablemente, un tipo de AP que responda a los intereses materiales y simbólicos de determinado grupo o clase tenderá siempre a reproducir la organización de cómo se distribuye el capital cultural para promover determinada sociedad. Esta AP siempre va a requerir una condición social para su ejercicio, la que los autores van a denominar autoridad pedagógica (aup). Se trata de autoridades que deben contar con una autonomía y reconocimiento relativos, ya que van a ser las encargadas de ejercer las AP (Bourdieu y Passeron, 1979). De esta manera, se establecen los modos de cómo relacionar la comunicación de los saberes aceptados con una AUP que encubre las relaciones sociales de un sistema de clases, donde unas clases o grupos dirigentes son determinantes, ya que son quienes deciden sobre los tipos y estereotipos de autoridades que deben investir estas tareas.

Este reconocimiento de la AUP como legítima manifiesta la imposición de los contenidos elegidos —que Bourdieu y Passeron tratan como violencia simbólica— como un derecho y obligación para ser impuestos. De esta manera, se logra disimular la

⁵ Con el término *cúpula* cabe decir que se hace referencia a la clase o grupo social dirigente que considera sus decisiones con un valor de alcance capaz de abarcar a la pluralidad de una humanidad que piensa estar dirigiendo.

⁶ *Lenguaje*, en el sentido de toda herramienta o acción comunicativa que se va conformando mediante experiencias sociales, que son registradas por nuestros sentidos con la modelación cultural respectiva al contexto que nos refiramos y que son guardadas en un lugar a buen recaudo, pero siempre dispuestas a significar nuestras percepciones. Para un desarrollo más extenso, ver Duranti (1997).

arbitrariedad de esta imposición, la cual proviene de la cúpula directriz que le otorga esa legalidad y obligatoriedad.

En tanto que la relación de comunicación pedagógica en la que se realiza la AP supone para instaurarse la existencia de la AUP, esa relación no se reduce a una pura y simple relación de comunicación (Bourdieu y Passeron, 1979, p. 59).

Muchas veces, el sentido común cree que aprender algo proviene de la simple disposición o condición de escuchar, pero en el aprendizaje hay un reconocimiento del aprendiz a quien emite el discurso, una AUP que se le otorga a un emisor de saberes, quien es reconocido como tal. La recepción del saber está alterada por estos poderes, donde la acción transformadora que cada enseñante manifiesta puede convertir la información en formación (Bourdieu y Passeron, 1979).

Toda AUP cuña, en mayor o menor medida, con sus rasgos particulares y aspectos de la relación comunicativa de la enseñanza. Hay teóricos que afirman que se puede concebir una relación de identificación similar a la establecida con los modelos primos de socialización y educación, generando en distinta medida un vínculo similar a la relación familiar, de madre, padre o referente adulto con hijos o menores a cargo. Toda persona enseñante que invista una AUP puede producir una identificación similar a las iniciadas en la familia o referentes familiares.

Siguiendo esto debemos tener en cuenta que todo agente o institución que desea disponer una AUP, para poder ejercer el poder de imposición de violencia simbólica que las autoridades poseen, buscan usurpar ciertas apariencias y características de estereotipos que se suelen tener como referencia⁷ de AUP. Por lo que no siempre poseen una AUP realmente legítima o, mejor dicho, forjada en la relación de vínculos educativos.

El concepto de AUP no funciona solo en un marco normativo; la AUP tiene como efecto principal respaldar el valor social de la AP, más allá del propio valor técnico o carismático del enseñante. Se puede llegar al grado en que la AUP, al desear garantizar cierta comunicación, llega a excluir la cuestión del rendimiento informativo de la comunicación que se da en una AP. Los autores dicen al respecto que «la relación de comunicación pedagógica puede mantenerse como tal incluso en el caso de que la información transmitida tienda a anularse» (Bourdieu y Passeron, 1979, p. 62), con lo que

⁷ Sin ir más allá, los personajes que se escogen en las publicidades para dar mayor crédito a lo que ellos presentan como verdades son, en muchas ocasiones, representados por científicos o figuras familiares, aprovechando el revestimiento de AUP con el que cuentan estas figuras dentro de nuestra cultura.

evidencian que se hará énfasis en la formación de hábitos por encima de la transmisión de conocimientos.

Los enseñados, avanzado el tiempo dentro de los tipos de sistemas de AP institucionalizados, se disponen a reconocer como legítima la información que reciben ya a partir de reconocer la AUP de los enseñantes; por ende, se interpreta gradualmente los mensajes que estos últimos emiten. Para que haya un interés en interiorizar estos mensajes y sus respectivas pautas conductuales, las AUP recurren a diversos tipos de fuerza, como sanciones físicas o simbólicas, positivas (premios o recompensas evaluativas) o negativas (confiscar algo de valor o calificaciones insuficientes). Estas sanciones llegan a funcionar, en cierta medida, cuando el grupo social reconoce, aprueba e incluso demanda este tipo de sanciones, que las AUP y la sociedad acepta y argumenta como efectivas.

A las instancias pedagógicas se les confiere un cierto grado inicial de AUP para legitimar un tipo de arbitrariedad cultural. A su vez, se establecen los límites y formas aceptados de cómo reproducir tal arbitrariedad, o sea, el modo de su imposición, la delimitación de los contenidos o competencias y habilidades que imponer —sobre otros que no—, quiénes están en condiciones de imponerlos y a quiénes se les impone (Bourdieu y Passeron, 1979).

Acciones pedagógicas exitosas

El «éxito» diferencial de la AP dominante se encuentra sujeto en función del ethos pedagógico del grupo de pertenencia que valore la AP dominante, por medio de sanciones realizadas por las AP familiares, lo que estará condicionado según el grupo del que proceden y el acompañamiento de los valores entre ambas AP (Bourdieu y Passeron, 1979), así como también, del capital cultural o bienes culturales que transmiten las diferentes AP familiares, cuyo valor esté en función de la arbitrariedad cultural impuesta por la AP dominante.

Este «éxito» implica que la AP sostiene tenazmente un trabajo pedagógico (tp) con una duración tal que será capaz de producir una formación duradera, lo que los autores llaman habitus, producto de interiorizar principios conductuales que promueven la arbitrariedad cultural (Bourdieu y Passeron, 1979) una vez terminado este tp.

Tenemos aquí una diferencia entre las AP llevadas de manera discontinua por la sociedad en general y las llevadas con rigurosidad, en cuanto a la continuidad, por un TP que se instaura a modo de asegurar esa interiorización a través de transformaciones profundas y duraderas. «Instrumento fundamental de la continuidad histórica, la

educación, [es] considerada como proceso a través del cual se realiza en el tiempo la reproducción de la arbitrariedad cultural mediante la producción del habitus, que produce prácticas conformes a la arbitrariedad cultural» (Bourdieu y Passeron, 1979, p. 73).

Se va conduciendo a los sujetos educativos dentro de un TP, organizado por los grupos dirigentes y los colectivos profesionales en materia de educación, al intentar inculcarles sistemas de percepción (guiando qué apreciar más), de pensamiento (cómo reflexionar) y de acción (de qué manera comportarse). Un TP que busca producir y reproducir una composición intelectual y moral de los grupos dirigentes. Su diseño busca asegurar que los efectos de violencia simbólica de una cultura suministren en los sujetos educativos una respuesta adecuada a los estímulos simbólicos de las AP investidas de AUP.

El TP necesita de la AUP para legitimar las AP que ejercer e imponer así la respectiva arbitrariedad cultural, la que se inculca de una manera enmascarada gracias al consenso social respecto a la iniquidad de los modos de inculcación y de la cultura hegemónica. Algo similar al momento en que se impuso el mito cartesiano de una razón innata, la que se suponía que preexistía a la educación. Si realmente tuviésemos esa razón innata sería prescindible la guía de los adultos en el cuidado de los niños ante los posibles peligros o adversidades, y hasta puede que dejásemos de considerarlos como niños si esta fuera la que los guiase en sus acciones previo a toda educación.

«El TP produce indisociablemente la legitimidad del producto y la necesidad legítima de este producto legítimo al producir el consumidor legítimo» (Bourdieu y Passeron, 1979, pp. 78-79). Aquí se articula una opción de cómo actuar respecto a los TP que nos proponamos realizar, donde queda al desnudo que nuestras necesidades culturales son inculcadas. Por lo tanto, los docentes y agentes educativos que participen en toda AP (todo el colectivo profesional dedicado a la educación), con cierta AUP, son quienes pueden replantearse y replantearnos cuáles son las necesidades más urgentes como especie interdependiente de sí misma y de la relación con el entorno.

El TP cuanto menos se adapte a estar en relación con el entorno social (percibido como real o contingente) produce un desconocimiento cada vez mayor respecto a nuestras limitaciones éticas e intelectuales —propias de nuestra «naturaleza» etnocéntrica transmitida, inculcada— para reconocer otros saberes que quedan excluidos. Una cultura que es reconocida como legítima por medio de la imposición, y que trae aparejado un reconocimiento simultáneo de la ilegitimidad de la arbitrariedad de las «subculturas» (las cuales residen en la exclusión dentro del TP dominante), conforma con este tipo de TP la

autoexclusión (Bourdieu y Passeron, 1979). Para los autores queda claro que no se encuentran presentes saberes no académicos —saberes populares— pertenecientes a las «subculturas» en los contenidos que se trabajan, producen y reproducen en las instituciones formales.

Cabe recalcar que los tipos de sujetos y clases sociales que van a promover todos los niveles educativos adquirirán cierta ductilidad en relación con las AP que reciban inicialmente en la familia y en los círculos que frecuentan cada uno de estos sujetos educativos, ya sea que compartan o no la ideología promovida en cada tipo de escuela. Se trata de enseñanzas que van desde formas de comportamiento, lenguaje utilizado y modos de relacionamiento con el entorno físico, las cuales van a fomentar la creación de ciertos habitus en favor de un espectro de futuras actividades educativas en los siguientes niveles.

Los autores hacen hincapié en lo determinante que es para la formación de los sujetos todo TP, tanto el TP primario orientado a la manipulación de las cosas y la correspondiente relación con las palabras, que permite dominar las reglas de verbalización para apropiarse de las palabras y relacionar estas con las cosas, dando prioridad a las palabras, como el TP secundario, que será el que inculque un dominio del lenguaje apoyado en un habitus, usando el lenguaje según una serie de relaciones ilustradas.

Este es uno de los efectos sociales más poderosos del discurso culto, que separa con una barrera infranqueable al detentador de los principios (por ejemplo, ingeniero) del simple práctico (por ejemplo, técnico) (Bourdieu y Passeron, 1979, p. 91).

Desde esta teoría se desprende una forma de analizar la reproducción social que se promueve en los centros educativos. Una teorización que acogió a un gran número de adeptos para realizar estudios y contrastarlos con esta teoría en campos específicos de la educación, lo que será interesante analizar en un siguiente estudio.

Algunas consideraciones producto de la lectura de estos textos

Se intentó ver en este artículo cómo en una formación social determinada el sistema de enseñanza hegemónico construye el TP dominante como trabajo escolar. Esto se expuso con la intención de que los actores implicados en todo acto educativo cobren consciencia de la dependencia que tenemos respecto a la imposición de la cultura dominante. Por lo que, volviendo a las preguntas que iniciaron la presentación del trabajo, me atrevo a decir respecto a la primera que la escuela, además del conjunto de saberes y prácticas de estos

saberes que imparte, los cuales tienden afirmativamente al mantenimiento de una cultura y a su reproducción, al mismo tiempo genera espacios recreativos donde cada sujeto se conforma junto al grupo de pares en experiencias únicas para cada sujeto, e incluso la interpretación de los saberes y prácticas de saberes van a darse de una manera muy particular en cada sujeto.

En cuanto a esto, Sartre (1959), en su trabajo *Esbozo de una teoría de las emociones*, comparte con la visión del psicoanalista la forma de simbolización particular de cada sujeto:

... no considera a la significación conferida completamente desde afuera a la conciencia. Hay siempre para él una analogía interna entre el hecho consciente y el deseo que expresa puesto que el hecho consciente simboliza con el complejo expresado. Y este carácter de símbolo, para el psicoanalista, no es, precisamente, exterior al hecho de conciencia misma: él es constitutivo (p. 32).

Los actos educativos llevados a cabo por los docentes u otro tipo de AUP, tanto en ámbitos formales como no formales, llevan como estigma o insignia (según se tome una posición crítica-emancipatoria o prorreproductivista) enseñar el saber consensuado por los grupos de pertenencia para que el sujeto participe y reproduzca su cultura de clase, dentro del orden social vigente con su respectiva cultura hegemónica. La concepción crítica de educación que se pretendió ver aquí entiende la educación como escuela y los subsiguientes niveles, grados y modalidades formales. Asimismo, no se dejan de considerar los ámbitos no formales como educativos, por lo cual también, en esta articulación teórica, está contemplado todo espacio constitutivo donde participa el sujeto.

Los actos pedagógicos pueden entenderse como multiplicidades de prácticas educativas desarrolladas en diversos ámbitos, lo que es más de lo que se suele relacionar a lo educativo. La teoría crítica de La reproducción muestra que el Estado y sus respectivas prácticas hegemónicas están presentes en cada sujeto y en cada acción discursiva. Pero, por algún tipo de suerte que se da en la forma de interpretación personal, surgen efectos de significación diversos a los deseados por la cúpula, lo que sería interesante seguir indagando en futuros estudios.

Respecto a la segunda pregunta del comienzo, en estas líneas vimos que las instituciones educativas, como toda práctica cultural, son transformadoras. Trabajando un tipo de simbolización con códigos compartidos por unas reglas pertenecientes al orden discursivo, sea cual sea la sociedad a la cual uno se refiera, la cultura transforma al sujeto por medio de todo tipo de educación y AP. En cuanto a la cuestión de si la educación tiene un fin reproductor o transformador de la propia estructura social, vimos que la educación

inicialmente se constituyó para mantener las arbitrariedades que sustentan un tipo de orden social. Al mismo tiempo, la reproducción o emancipación dependerá de las inquietudes del sujeto educativo y de la postura del educador, si es que se reflexiona críticamente respecto al orden social vigente y los contenidos que prioriza o si este será laureado e imitado.

En este sentido, las dos primeras preguntas recaen en la tercera respecto a las posiciones que puede tomar el docente. El docente nace en una sociedad que tiende a imponer su arbitrariedad cultural que legitima un modelo de orden social para seguir reproduciendo ese tipo de sociedad. Una sociedad que fue generando la posibilidad crítica respecto a la visión acerca de la realidad y del determinismo ideológico que intentan imponer sectores de las clases dirigentes, en una suerte de disconformismo frente a las injusticias sociales, inconformismos, luchas de clases y de intereses que se pueden ver a lo largo de la historia. A esta posición crítica siempre le van a responder otras fuerzas que tratarán de sofocarla o de disiparla, si es que su repercusión comienza a ser muy estrepitosa.

La visión crítica de los autores forma parte de una rama del conocimiento social de la academia. Visión que orienta sus indagaciones a dilucidar por qué ocurren esas injusticias, cuál es su origen, si es parte de nuestra naturaleza humana o bien un sistema de creencias impuesto. Visión que va construyendo nueva teoría que busca despertar a la humanidad, una posición análoga al rol del transgresor en la alegoría de las cavernas que nos relató Platón. Me atrevo a decir que es una suerte de emoción no conformista que desea cambios, y esta —en sintonía con el planteo de Sartre (1959)— «no es un accidente, es un modo de existencia de la conciencia, una de las maneras en que ella comprende (en el sentido heideggeriano) su Ser-en-el-Mundo» (p. 56).

A modo de cierre

Luego de haber trabajado con La reproducción de Bourdieu y Passeron (1979) y la relación del discurso en lo educativo desde la perspectiva de Foucault (1970) en su obra El orden del discurso, se busca incitar a reflexionar sobre las prácticas educativas que son llevadas a cabo diariamente. Educadores, investigadores y profesionales de la educación tenemos como desafío pensar cómo pueden ser replanteadas las AP desde cada AUP que propaga su cultura a las jóvenes generaciones. El habitus por generar puede ser orientado hacia la reflexión y el pensamiento crítico, con miras a promover acciones para un replanteo de las condiciones sociales y culturales que se han promovido hasta hoy y

generar sujetos que se apropien de las reglas de juego del actual orden discursivo para generar una sociedad de mayor participación y, por lo tanto, más democrática.

Adosar el saber justo fue el título seleccionado no explícitamente por justicia o justeza, sino en el sentido de «en su justa medida», o sea, en una medida calibrada fríamente. A partir de este sentido que se desprende de la lectura de los textos, se pretende reflexionar sobre cuáles son los saberes que compartimos en nuestra cultura, y dentro de esta, observar qué tipos de saberes priorizamos en la educación obligatoria formal, y también en la no formal, como en espacios informales, para pensar cuál es su finalidad o su objetivo. ¿Nos orientamos con metas que nos conducen con cierta tendencia hacia la reproducción del ordenamiento actual y sus condiciones de desigualdad social? ¿O procuramos construir objetivos que tienen la finalidad de orientarnos a la emancipación de toda la humanidad?

Referencias bibliográficas

BOURDIEU, P. y J. PASSERON (1979). *La reproducción*. Barcelona: Editorial Laia, 1996.

BUENFIL, R. (1993). *Análisis del discurso y educación*. Conferencia presentada en el Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara, el 28 de octubre de 1991.. México, D. F.

DURANTI, A. (1997). Teorías de la cultura. En: DURANTI, A., *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press, 2000, pp. 47-81.

FOUCAULT, M. (1970). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores, 1992.

PEIRCE, C. (1965). Ícono, índice y símbolo. En: VERICAT, J. (Ed.), *El hombre, un signo*. Barcelona: Editorial Crítica, 1988, pp. 142-161.

SARTRE, J. (1959). *Esbozo de una teoría de las emociones*. Montevideo: Editorial Técnica, 1991.

SAUSSURE, F. (1945). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1987.