



LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA: UNA LECTURA Y PROPUESTA DESDE LA FILOSOFÍA DE LA PRAXIS

Master Luis Herrera

Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)

*Master en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación,
Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de
Alicante, Universidad Carlos II*

Lic. en Antropología Aplicada

Director de la Carrera de Antropología Aplicada - UPS

Introducción

La ubicación adecuada y precisa del punto de encuentro entre educación y cultura es una tarea que conlleva dificultad por el significado amplio de estos dos conceptos. Trabajar el nexo en mención exige un análisis histórico no solo respecto a la definición conceptual sino a los procesos prácticos que contiene. Por tanto, un ensayo no es para nada suficiente en el propósito de abordar la complejidad de la presente temática, no obstante, se realiza una aproximación más de las ya trabajadas, que pretende ofrecer no las luces puntuales al lector, sino una reflexión filosófica en el continuo proceso de construir este complejo puente. No se expone solamente un análisis de textos, sino un diálogo con contribuciones y reflexiones propias; sobre la base, de aportes de varios autores, evidentemente.

Una reflexión que se expone constantemente es lo político como marco referencial de todo el análisis, es decir, tanto la cultura como la educación no pueden ser abordadas fuera de las relaciones de poder imperantes en su escenario social, por tanto, se rescata, en calidad de columna básica, la filosofía de la praxis propuesta desde corrientes marxistas de pensamiento. En tal virtud, se enfatiza permanentemente en la importancia de las clases sociales para una adecuada explicación, sobre todo, del contexto actual. Sin embargo, el enfoque que se propone no parte tampoco de la exclusividad analítica desde las clases sociales, lo que se recalca es su necesaria integración. Lo contrario significaría un retroceso en las visiones homogeneizantes lideradas por el socialismo como propuesta única de emancipación del mundo.

En adición, se trabaja en tres conceptos que reiteradamente se los destaca como los sostenes de la pro-





puesta filosófica política presente. La contra hegemonía, la democracia radical y la confluencia de estrategias, como instancias en permanente interdependencia; sin con esto, desconocer el valor que puede conllevar el multiculturalismo y la interculturalidad en los enfoques educativos de diversos currículos y programas académicos, pero tampoco sin puntualizar los límites en sus perspectivas en lo político y educativo.

Este ensayo se lo expone en tres partes principales, una en torno al análisis conceptual de la cultura y la educación, otra respecto a la problemática de la educación y la cultura en la modernidad; y, otra en referencia a propuestas articuladas desde un enfoque político sobre la base de la filosofía de la praxis, integrando aportes de autores que no necesariamente son marxistas.

1. Una aproximación conceptual a la cultura y a la educación

La cultura y su tratamiento conceptual

Como cultura es relevante el aporte de Zygmunt Bauman, para quien la cultura es una totalidad que combina tres dimensiones básicas; el concepto, la estructura y la praxis. Se invita, en esta perspectiva, a profundizar el texto “La Cultura como Praxis”, obviamente, en este trabajo partiremos de una síntesis que puede pecar de excesivamente reduccionista, pero que intenta contribuir en la visualización y comprensión del puente antes propuesto. Bauman considera que el concepto cultura ha conllevado históricamente una ambigüedad enorme por la gran diversidad de enfoques teóricos como de definiciones. Obviamente, no se pretende detener el análisis en esa gigante producción y reproducción de conceptos, pero si recal-

car la interdependencia “entre el plano contextual y el plano del significado”¹. En esta perspectiva se puede sintetizar el concepto en tres acepciones; lo jerárquico, lo diferencial y lo genérico.

En la primera acepción se clarifica la cultura como un resultado social, por ende, como un producto en relación a la fuerza o posición de los actores dentro de un escenario en la sociedad. Lo jerárquico, entonces, contiene las visiones de diversa índole respecto al rol social que los actores realicen. En este aspecto no se hace referencia con exclusividad al poder de clase, sino a escalas de jerarquía que las culturas mismas generan. Por ejemplo, esta tendencia se puede identificar en propuestas contra hegemónicas, cuando se postula una cultura popular repleta de virtudes y claridades en contraposición de aquellos dominados por las redes ideológicas de un sistema. Para algunos resulta algo inadecuado esto de jerarquizar, por contener elementos que atentan en contra del derecho a la equidad. No siempre la existencia de jerarquías implica dominación y opresión, como no siempre el poder contiene elementos de negatividad. El fin está en ofrecer una de las constantes en el estudio del concepto. El postulado, quizá mal entendido, de ciertas corrientes posmodernas de considerar la inexistencia del progreso y el desarrollo histórico debe ser también relativizado. Los procesos de aprendizaje, sí marcan progresos respecto a situaciones previas, no desde la óptica evolucionista, pero sí desde la consideración de que la cultura implica procesos dinámicos con sus correspondientes etapas de ruptura y acumulación diferenciadas, que en la práctica marcan jerarquías.

La reciente argumentación invita a tratar la acepción diferencial. Este es el campo donde la antropología ha enfatizado desde el surgimiento del particularismo de Boas y sus discípulos, quienes en oposición radi-





cal al evolucionismo consideraron que no existe un desarrollo unilineal de los procesos culturales, ya que éstos, no pueden ser asimilados y concebidos como un único, el prototipo biológico, sino que cada uno obedece a dinámicas distintas. Otra de las características de esta acepción diferencial, puntualizadas en el texto de Bauman, es la contraposición a definir la cultura desde parámetros de universalidad, aspecto éste que constituyó una gran ruptura teórica respecto a esas tendencias modernas de identificar verdades homogéneas para un conjunto sumamente heterogéneo de pueblos. Los argumentos a favor de la acepción en análisis, recibió un refuerzo significativo en las corrientes posmodernas de las ciencias sociales, al argumentarse que no existe un propósito universal del devenir de la humanidad, sino que este está abierto a un variedad de posibilidades de proyección sumamente plurales, reforzando la perspectiva de relatividad y multiplicidad de los procesos sociales.

Ante este tipo de reflexiones que profundizan la innegable existencia de la diversidad de culturas, surgen preguntas alrededor de pensar también a la humanidad en su conjunto y, por tanto, de contar con una visión totalizante, capaz de definir a la cultura humana. Bajo esta tónica, las prioridades teóricas han estado en considerarla como un tejido, donde las particularidades se articulan dentro de estructuras. Cabe rescatar la referencia que realiza Bauman de Piaget, al recalcar que el ser humano es una criatura que genera estructuras y se orienta a partir de ellas². Una de las constantes en todos, los procesos humanos, está cabalmente en puntualizar dos características inherentes a todo ser humano; la creatividad y la dependencia, aspectos que además se complementan mutuamente.

Con el concepto genérico de cultura es posible emprender el análisis de la segunda característica; la cul-

tura como estructura. El propósito teórico principal es la comprensión de la cultura como un ente ordenado y sistémico. En tal sentido, la estructura puede definirse como una red de comunicación dinámica, que genera reglas y procesos de interacción e interdependencia de elementos. Evidentemente, que este enfoque sobre la cultura no se sostiene en la identificación de datos por medio de la experiencia, sino en comprender la misma desde la capacidad de abstracción teórica o por ubicar aspectos esenciales a la humanidad, en su conjunto. La pertinencia de la comprensión estructural, permitió explicar la humanidad y la cultura como generadoras y, a la vez, producto de múltiples relaciones sociales.

Al profundizar en la estructura bajo la dirección compartida por Bauman, es necesario destacar su significado epistemológico. Fue pues el estructuralismo la corriente que en las ciencias sociales propició una oposición radical al positivismo. En este caso, no se trataba tan solo de fijar fenómenos, como en las de la diversidad y relatividad cultural, sino de ir más allá de lo aparente. Probablemente, se dirá que ya la dialéctica hegeliana y el marxismo se adelantaron en ese propósito³; pero fue con el estructuralismo, cuando se incursionó en este marco referencial, al tratar la temática cultural. Considerar la realidad como un universo, tiene una profundidad inmensa como para desconocerla con argumentos simplistas, propios de ciertos discursos localistas en defensa de la diferencia.

En la actualidad se cuestiona fuertemente al estructuralismo como negativo en la comprensión diferenciada que requieren los procesos socioculturales, pero también se apuntan contundentes críticas a los enfoques teóricos que son víctimas de conclusiones demasiado particulares y específicas, que provocan una serie de aportes





que pueden conllevar mucha profundidad, pero también demasiada desarticulación de conocimientos, dentro de un escenario contemporáneo determinado por dinámicas de producción y reproducción de cultura cada vez más interdependientes. Probablemente, el concepto de universalidad sea el que incomode fuertemente por las connotaciones políticas que conlleva, pero esto no puede llevar al extravío que implica la demasiada fracturación del conocimiento de los procesos de generación de cultura.

Se propone, en consecuencia, que la cultura sea concebida como diferencias en contacto, es decir, diferencias generando encuentros y tejidos o un gran encuentro y/o tejido sociocultural; conviene rescatar, al respecto, algo del materialismo dialéctico: la unidad de lo diverso. En consecuencia, se plantea el totalizar más que el universalizar, aunque conceptualmente casi se los ha considerado como sinónimos. La universalización no puede ser explicada fuera del significado de lo único como generalidad, en cambio, la totalidad puede comprender un conjunto con variables, por consiguiente, puede englobar diferencias con elementos confluentes, connotación distinta a lo universal, evidentemente.

Desde una visión más actual, con el advenimiento de los acontecimientos promovidos a partir de la globalización, la característica de trabajar el concepto cultura desde la óptica totalizante adquiere una base histórica innegable. El debate asume una importancia política de confrontación; una tendencia que lidera la homogenización cultural, que posiciona a la modernidad como único marco contextual válido para el conjunto de naciones, etnias y pueblos presentes en el mundo (Las estrategias sostenidas desde el Libre Mercado), mientras otra que sostiene la necesidad de innovar iniciativas de lucha política hacia la confluencia de pluralidades contrahege-

mónicas, donde se privilegia la búsqueda de consensos sin anular el respeto por la diferencias culturales (Foro Social Mundial).

En cuanto a la praxis, la última acepción que hace referencia Bauman, es relevante la interpretación que realiza de Znaniecki, en torno a que la cultura no solo es intersubjetiva, sino que también objetiva, pues los datos para este autor gozan de existencia propia, por tanto, se hunde profundamente en la experiencia humana y ofrece el fundamento de la subjetividad; “la cultura es subjetividad objetivada” (Bauman pg. 258-259). Sin embargo, Bauman también puntualiza la trascendencia del dato inmediato que brinda la experiencia privada; en este aspecto específico, se refuerza el análisis citando a Mészáros, para quien las actividades privadas están limitadas en tiempo y espacio, al contrario del género humano que trasciende estos límites⁴. En la perspectiva examinada, Bauman prefiere el concepto de comunidad, ya que el de género humano enfoca un significado como especie y el de comunidad la capacidad comprender al ser humano como un producto social específico.

Bajo la perspectiva analizada, es factible destacar que la cultura como praxis prioriza el contexto donde se producen una variedad de relaciones humanas, mismas que codifican las estructuras mentales de todas las comunidades. Dentro de esta dirección pueden identificarse dos corrientes principales; la de Durkeim y la marxista. Para la primera, propia de las tendencias funcionalistas en las ciencias sociales, se privilegia un orden general y universal para todos los seres humanos; en este caso, se retoma la postura más cercana a visiones que no produjeron puntos de diferencia respecto a la ciencias naturales en referencia al estudio del ser humano. Mientras que la segunda, se sostiene en procesos desde los actores sociales, de-





terminados por una realidad social conforme las relaciones de producción imperantes en la misma, pero también capaces de subvertir el orden establecido.

Con el propósito de clarificar mejor la importancia de la praxis, conviene detenerse en el significado del orden en la comprensión de la cultura. Es necesario partir del reconocimiento de que lo cultural es en estricto rigor la ruptura respecto a lo natural, Con esto no se intenta generar una interpretación antiecológica del ser humano, sino identificar el análisis más allá de las fronteras de la especie, es decir, trascendiendo los límites de la biología, especialmente. En otras palabras, los grupos sociales y étnicos han establecido su vivencia y convivencia, sobre la base de un orden que se define como cultura y que es prioritariamente en relación con la praxis; la cultura es, entonces, el orden que construyen los seres humanos en el establecimiento de sus relaciones cotidianas. En esa perspectiva, la cultura como praxis es la constatación y construcción dinámica del orden social. En este punto específico, es preciso reforzar el análisis con los aportes de Carlos Marx y Pierre Bourdieu. En el primer caso, se concibe que la vida social es esencialmente práctica y que es este campo donde se debe “buscar la verdad” y la “terrenalidad de su pensamiento”⁵. En el segundo, se recuerda que la realidad social está sustentada en la práctica y se caracteriza por un “sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes”. Este argumento se constata alrededor de la categoría de habitus, entendida como un “sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores de prácticas y representaciones”⁶.

El orden, a su vez, connota una protección a la incertidumbre del no orden, del caos, de lo externo. Es así



que la praxis no puede ser asumida fuera de la importancia social de la norma; mecanismo óptimo con el que los diversos grupos humanos han consolidado sus relaciones al interno de su comunidad. El orden, en esta óptica, ha sido la base misma de la conformación cultural de los pueblos, sin este, difícilmente puede concebirse la convivencia entre diferentes individualidades, que deben compartir territorios, recursos y un ente representante de la vida política y el ejercicio del poder. Bauman, rescatando a Barthes, incluso destaca que el orden inicia desde el proceso comunicativo, desde la creación misma del lenguaje⁷.

Como complemento a la explicación realizada, el orden ha sido estructurado socialmente por medio de diversidad de elementos sacralizados. Dentro de esto, la utilidad de los mitos y los rituales ha sido innegable; al respecto, es conveniente explorar a Mircea Eliade. Sacralizar, en ese sentido, significa el predominio del orden sobre el caos, implica la necesidad humana de vivenciar sus costumbres, creencias, conocimientos, símbolos, en definitiva, la producción material e inmaterial dentro de un conjunto estructurado, que brinde un significado de cohesión a la praxis cotidiana. Claro que esta visión no fue preponderante en la elaboración teórica social durante décadas, pues estos elementos eran englobados simplistamente como parte del ámbito ideológico o de la alienación de conciencias. Evidentemente, para el marxismo el análisis se sintetizaba en la lucha histórica y progresiva hacia la emancipación del hombre, donde los aspectos mencionados no constituían más que partes de la dominación ideológica de clase.

El significado social del orden no puede, sin embargo, ser una constante inamovible e inmutable. El orden implica también contra órdenes en pos de un nuevo contexto, es decir, en la edificación e instauración de



un nuevo orden. El marxismo es sin duda la propuesta teórica filosófica de mayor envergadura en esta interpretación. Antonio Gramsci⁸, Adolfo Sánchez Vásquez⁹, entre otros, concibieron al marxismo, acertadamente, como la filosofía de la praxis. Los contenidos del marxismo, privilegiaron la condición revolucionaria de la praxis en detrimento de aquellas posturas teóricas que la propusieron como elemento de mantenimiento de estructuras vigentes¹⁰.

Resumiendo, la cultura implica un orden en permanente dinamismo, integrado por una diversidad de componentes en interacción, que se gestan y definen prioritariamente en la praxis. Dentro de esta dirección, la cultura constituye un tejido complejo que se estructura y desestructura permanentemente, es decir, que se ordena y desordena en pos de un nuevo orden. Por consiguiente, este tramado de diferencias en interacción dinámica, constituye la base de toda la producción y reproducción material e inmaterial generada por el ser humano en distintos escenarios y épocas históricas.

Educación

En cuanto a la existencia también variada de teorías de educación, he seleccionado una que se expone en Internet:

“El concepto de educación es más amplio que el de enseñanza y aprendizaje, y tiene fundamentalmente un sentido espiritual y moral, siendo su objeto la formación integral del individuo. Cuando esta preparación se traduce en una alta capacitación en el plano intelectual, en el moral y en el espiritual, se trata de una educación auténtica,

que alcanzará mayor perfección en la medida que el sujeto domine, autocontrole y autodirija sus potencialidades : deseos, tendencias, juicios, raciocinios y voluntad.

La educación es el conjunto de conocimientos, ordenes y métodos por medio de los cuales se ayuda al individuo en el desarrollo y mejora de las facultades intelectuales, morales y físicas. La educación no crea facultades en el educando, sino que coopera en su desenvolvimiento y precisión (Ausubel y cols., 1990)¹¹.



El aprendizaje y la enseñanza no son problemas técnicos de la sociedad, sino procesos por medio de los cuales se afina la comunicación y el conocimiento en todos sus matices. La combinación dialéctica entre aprendizaje y enseñanza, sí constituyen la columna medular que define a la educación en forma precisa y sin reducir su integridad. Para profundizar en lo sostenido, no puede dejarse de lado a Vigotski, para quien desde el aprendizaje del lenguaje, el individuo obedece a procesos de acumulado cultural. Bajo esta consideración, el individuo no se crea aislado de su entorno, por el contrario, se construye determinado por su contexto¹². A diferencia de Piaget, Vigotski consideró que lo cultural precede a las estructuras psicológicas en todo individuo, inclusive, el escenario cultural constituye un marco de referencia permanente en la construcción psíquica. Según Vigotski, los conocimientos se transmiten y adquieren a consecuencia de la interacción social; incluso, llega a sostener que las funciones psicológicas superiores son relaciones sociales interiorizadas.

Desde una definición propia, entonces, por educación se propone los procesos de enseñanza y aprendiza-



je emprendidos e institucionalizados por el ser(es) humano(os) en todos los escenarios históricos y socioculturales. Entonces, lo educativo se torna una necesidad humana para socializar aquel orden comprendido como cultura. Sin embargo, y rescatando enfoque dialéctico, la educación también influye en la generación y reproducción sociocultural, pues esta dinámica no se instituye sin un proceso de enseñanza aprendizaje, evidentemente. “Una cultura es la consideración de la conducta aprendida y de los resultados de esa conducta, cuyos elementos comparan y transmiten los miembros de una sociedad”¹³ Como una invitación de refuerzo a la lectura dialéctica en torno a la relación del ámbito sociocultural con la educación, es pertinente retomar afirmado por Marx en la tercera tesis sobre Feuerbach, parte de la cual sostiene:

“La teorías materialistas de que los hombres son producto de las circunstancias y de la Educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una Educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado”¹⁴.

En esa dirección, la realidad sociocultural no es concebida como un fatalismo que condena al ser humano a ser un ente pasivo en referencia a su contexto y a sus procesos educativos. Por el contrario, se propone una visión que comprende al hombre también como un actor con capacidad de influencia en su realidad, es decir, con la capacidad de transformarla y esto implica asumir la práctica dentro de parámetros revolucionarios. En esta perspectiva, debe también analizarse y entenderse la educa-

ción. Sobre los términos analizados, por tanto, la cultura crea la educación y la educación crea cultura

No obstante, los términos recientemente expuestos, es necesario retomar lo analizado como cultura, en referencia a ese concepto totalizante de la humanidad o humanidades. En el presente trabajo teórico es factible recordar lo jerárquico en el análisis realizado por Bauman; bajo ese enfoque la sociedad y la cultura son totalidades que abarcarían a la educación en calidad de componente prioritario. Al respecto, conviene analizar la categoría de sistema, que también lo contrasta Bauman, pero no en términos de educación. Para el efecto, se toma en consideración lo rescatado de Luhmann por parte de Antonio J. Colom y Joan Carles, al definir este concepto dentro de los significados de la complejidad, que hacen referencia a un conjunto interrelacionado de elementos de suma importancia para entender las estructuras sociales¹⁵. En esta perspectiva, consideran que la sociedad abarca múltiples subsistemas; uno de ellos es cabalmente la educación.

Adicionalmente, el enfoque sistémico prioriza sustentos que superan el enfoque de lo humano en los procesos teóricos. En esta perspectiva, lo sistémico ha contribuido en la reflexión teórica de la educación. “se ha logrado la abertura a la posibilidad cientificista de la educación”¹⁶. Son conocidas las corrientes que han sostenido el no humanismo de la ciencia; en este contenido, se sostiene la educación desde lo sistémico, es decir, en afirmar que el objeto de conocimiento no es el hombre sino los sistemas y, por tanto, en el argumento lógico de abarcar la ciencia como una unidad, cabalmente por concebir a la realidad como unitaria y universal.

Desde un enfoque opuesto a la exaltación de la cientificidad, la universalidad y la sistematicidad esto es,



en contradicción abierta a la propuesta de Luhman, para Foucault se trata de realizar arqueologías, mismas que no enfocan el saber como en la ciencia; su especificidad, son las prácticas discursivas y éstas se presentan en la sexualidad, la pintura o la política¹⁷. La arqueología es principalmente diagnóstico, como todo diagnóstico, sin ser ciencia, tiene relación con todas éstas. Adicionalmente, su orden no es el de la sistematicidad, no analiza estructura interna ni externa, ni se preocupa por pensamientos o filosofías totalizantes, por el contrario, se sostiene en la singularidad y multiplicidades; “la arqueología se propone subrayar los cortes, las fisuras, los hiatos, los umbrales, las rupturas y las transformaciones”¹⁸.

La deconstrucción del paradigma moderno, cientificista es un logro de enorme importancia en el mundo de la reflexión teórica. Sin embargo, no es permisible en los actuales momentos negarse a procesos que visualicen el problema más allá de las legítimas rupturas con lo moderno. En este caso, se plantea reconstruir un pensamiento totalizante, con capacidad de crear confluencias, abriendo puentes de reflexión entre postulados heterogéneos, sin negar existencia evidente de diferencias y pluralidad de enfoques, pero sin descuidar aspectos necesarios para un adecuado tratamiento de los problemas educativos y culturales que asechan a la sociedad actual.

Profundizando en la temática, es pertinente tomar en consideración los aportes de Basil Berstein al referirse a la práctica pedagógica como un transmisor de cultura. Al respecto, se recoge la propuesta analítica de la regla jerárquica, misma que explica el cómo se constituyen las funciones sociales de transmisor y de adquiriente. En los dos casos, la persona debe aprender a desempeñar su función según la relación de poder en la que se encuentre. En este caso, el transmisor es el agente expositor y garan-

te del orden social, mientras que el adquirente es quien recibe las directrices que permiten concretar dicho orden. Como ejemplos conviene señalar al docente y al estudiante; evidentemente el docente es el responsable de la transmisión, es decir, el agente que garantiza el orden o a través de quien la sociedad expone sus estructuras de funcionamiento, mientras que el estudiante cumple con su rol de recibir y asumir aquellas estructuras en sus valores, conocimientos y prácticas. En este caso, la jerarquía connota relaciones de dominación presentes en un contexto¹⁹.

Estas consideraciones Berstein las puntualiza para socializar que la educación es intrínsecamente una actividad moral e ideológica, que articula el dominio de clase. En ese sentido, las prácticas culturales son transmisores de la distribución del poder. Esto lo clarifica, más todavía, al trabajar la relación entre educación y control simbólico. El control simbólico traduce las relaciones de poder a discurso y el discurso a relaciones de poder. Esto es, este tipo de control alude a agentes y agencias que se especializan en contenidos y formas de dominación. En consecuencia, es a través de la educación que se edifican los discursos que atraviesan todo el tejido social. Esta cualidad se ha desarrollado con mayor énfasis en el mundo contemporáneo, donde los discursos hacen alusión a escenarios de funcionalidad sistémica en los variados campos de profesionalización y trabajo, pero también apuntan a un complejo tramado de simbologías que garanticen el control y direccionamiento de conciencias. La dinámica de la educación constituye el canal por el cual la sociedad instituye el dominio de clase en una complejidad de aspectos, que incluyen conocimientos, creencias y prácticas.

Los aportes muy claros de Berstein sobre el discurso pedagógico, como garante del dominio de clase, debe sin embargo ampliarse, pues el poder se reproduce en





diversas instancias de la sociedad que están más allá de la división clasista. Al respecto, y complementando lo expuesto, el poder está en diversas instancias del parentesco, del barrio, del mercado, del mismo sindicato, entre otros. Es importante lo que propone Foucault; si bien no realizó estudios específicos en referencia a la educación, es rescatable su visión sobre cómo un sistema educativo moderno prioriza el contrato social; es decir, la educación no se la diseña y ejecuta para la libertad, sino para tornar a la población en gobernable, como bien lo recrea Jame D. Marshall: “Quizá fuera necesario un estudio titulado: “Disciplina y castigo: el nacimiento de la escuela”, que proporcionara un análisis exclusivo del uso del perfeccionamiento del poder saber en la escuela moderna a favor de la causa de la gobernación”²⁰.

La última referencia bibliográfica, pone sobre la mesa un segundo elemento básico para comprender la educación y su función sociocultural, la disciplina. Las tecnologías disciplinarias, aspecto que Foucault lo identifica a finales del siglo XVIII, como las que refuerzan la individualización, con el propósito de controlar, vigilar y adiestrar, es decir, hacer de los individuos y las colectividades entes “dóciles y útiles”, entes acoplados a “tecnologías de poder microfísico”, tecnologías que conllevan nuevos saberes e instituciones, nuevas relaciones saber-poder²¹. Bajo esta línea de análisis, la disciplina se torna un objetivo de los procesos educativos en la modernidad.

Un tercer elemento, trata respecto al examen, como ejercicio social de observación y vigilancia sobre el individuo. El examen es la tónica mediante la cual la educación concreta los resultados que espera de sus integrantes; es decir, la evaluación en torno al control sobre las subjetividades. En este aspecto, es de utilidad el concepto de panóptico, muy utilizado en escenarios carcela-

rios, como la herramienta social para concretar las relaciones poder saber²². En otras palabras, el poder del examen permite levantar una nueva identidad, la del hombre calculable.

Entonces, la disciplina y el examen se extienden por todos los rincones socioculturales de la vida moderna, está interiorizado en las creencias y prácticas discursivas tanto individuales como colectivas. La dependencia por estos elementos es notoria en multitud de instancias de encuentro comunicacional, de relaciones de poder, de convivencia pública y privada. Las fuentes teóricas que brinda tanto Foucault como los científicos especializados en sus textos, hacen de la modernidad la sociedad observada y analizada a fondo. El mundo contemporáneo no puede escapar del estudio de los aportes foucaultianos, peor aún la educación, que en la sociedad contemporánea es un mediador fino de ejercicios diversos de saber poder.

Lo mencionado por Berstein y Foucault, puede sin embargo, ser enfocado bajo un análisis que articule las dos propuestas. Según J Kewey, la constitución discursiva de la hegemonía gramsciana aporta un elemento importante, sin descuidar el poder de clase, puede también abarcar lo propuesto como poder saber por parte de Foucault. En el caso del concepto de hegemonía se privilegia la importancia de la cultura en los procesos de relaciones sociales, entendida como diversas fracciones de “dominancia como de subordinación”²³. Esto es, el ejercicio del poder, si bien no es exclusividad de la clase dominante, se encuentra en íntima relación con ésta; es decir, el poder social no puede divorciarse de la conformación de clases.

En términos de educación la construcción de hegemonía se constata en la autoridad eclesial sobre el creyente, en la del hombre sobre la mujer y los hijos, en la





del docente sobre el alumno, que a su vez están y han estado atravesados también por discursos y prácticas sobre la base de la conformación de clases sociales. En consecuencia, no todo poder es clasista, pero el poder no puede comprenderse disociado del dominio de clase. Ejemplos claros en la actualidad pueden visualizarse en el privilegio marcado que existe en torno a la educación privada respecto a la sumamente devaluada educación pública²⁴; o, en el significado creciente en los procesos cotidianos de formación de valores y conductas, promocionados desde los medios de comunicación, a través de arremetidas publicitarias, de informativos seriamente sesgados -como la temible demonización a los pueblos árabes- y de programas que magnifican imaginarios en torno al estilo de vida de los países de la cultura occidental²⁵.

2. La educación y la cultura en la sociedad contemporánea; reflexiones para el análisis

En torno al contexto contemporáneo, Antonio J. Colom y Joan Carles, analizan la actual sociedad como un relajo posmoderno, que ha sumergido a la educación en una tarea donde la dispersión, la funcionalidad y la falta de nortes hacia un ideal social de progreso, se encuentra difuminado en la economía de mercado. Actualmente, no interesa contribuir en objetivos comunes, aspecto que hace que la comunicación sea prácticamente nula, se ha extraviado la acción en metas muy parciales, totalmente dominadas por relaciones simplificadas en las redes virtuales. El haber puesto en crisis los pilares principales de la modernidad, ha puesto en crisis, a su vez, a la educación y a la sociedad²⁶.

Henry Giroux, en cambio, realiza una lectura que destaca la capacidad del sistema empresarial de res-



ponder al nuevo escenario para dinamizar sus estrategias de venta. En esta misma perspectiva, considera la capacidad del poder para funcionalizar a la sociedad posmoderna. Es sumamente completa la referencia que se hace de la Compañía Benetton al usar ésta las diferencias étnicas en sus programas publicitarios²⁷. La argumentación la refuerza cuando sostiene que “en el mundo del capital internacional, la diferencia es un concepto conflictivo y paradójico”, por el potencial de lucha política y el significado de ruptura que ésta conlleva; por tanto, se tornaba urgente una estrategia o conjunto de estrategias sesudamente elaboradas para despolitizar la diferencia y enmarcarla en el “dinamismo de reestructuración económica”²⁸.

En términos más relacionados con la temática educativa, Giroux considera que la nueva pedagogía publicitaria posmoderna tiene como desafío principal el comprender la generación de identidades, conocimientos y valores dentro de una práctica que supera la realidad de las instituciones educativas. La lucha no puede reducirse al plano del currículo educativo, sino que debe insertarse en la política de consumo, es decir, en la política donde la versión de lo social se encuentre en franca armonía con la ideología amparada en el mercado²⁹.

En adición a lo que Giroux analiza, la economía de mercado ha fijado el momento determinante para equiparar conocimiento con ganancia económica. Son comunes posturas que defienden la actualidad como la sociedad del conocimiento, la información y, por qué no decirlo, de la mediación comunicativa, características que la distingue radicalmente de otras épocas. No se pretende sostener que antes no haya existido estos elementos, sino clarificar que son cabalmente la información, el conocimiento científico y los medios de comunicación, las principales fuentes de dinamismo empresarial en la actualidad. Bajo este marco



estructural, es que funciona el sistema educativo. La muy famosa sociedad red es el resultado acelerado de una sociedad que eleva a la ciencia, a la tecnología y a los medios de comunicación, como los estandartes principales de educación y cultura en el mundo contemporáneo.

En torno a lo recientemente señalado, debe comentarse que la actual crisis no puede ser ubicada sobre la base de la dualidad modernidad-posmodernidad. Los tiempos actuales son resultado de procesos históricos donde la modernidad mantiene el liderazgo. Lo contrario conllevaría a sostener que el capitalismo tenía los objetivos claros y que su desvarío se presenta en la actual etapa de desarrollo científico tecnológico. Por otro lado, la presencia y proliferación de grupos demasiado corporativos y locales son consecuencia de la resistencia cultural a la dominación colonialista, imperialista y globalizante del capitalismo, según la época, evidentemente. Continúa, por tanto, siendo importante la reflexión en torno a la resistencia que han tenido muchos sectores respecto a la dominación señalada, aunque ésta se encuentre extraviada por la carencia de estrategias globales y termine consolidando a la economía de mercado. No es del todo negativa la heterogeneidad de enfoques, por más aislados que éstos asomen; lo negativo está en la capacidad de dinamismo en el ejercicio hegemónico, pues los sectores que detentan el poder, han sido muy hábiles en producir diversas estrategias de mercadeo, donde la educación ha constituido el garante más eficiente en el propósito de acoplar la diversidad de resistencias culturales a las dinámicas de acumulación de capital.

Por lo sostenido y retomando a los autores últimamente analizados, se concuerda en que la educación actual ha priorizado la eficiencia en contraposición de la emancipación y el desarrollo, donde se privilegia una

postura de ganancia económica; pero la discusión, no puede restar responsabilidad al proyecto moderno y elevar idílicamente su utopía para el conjunto de la humanidad, como ingenuamente lo hacen Antonio J. Colom y Joan Carles. Es necesario afirmar que el excesivo peso otorgado al conocimiento científico, a la producción de tecnología y a los medios de comunicación, también son resultado directo del proceso histórico propiciado desde la modernidad. Por la misma ruta analítica, debe decirse que ese antivalor que se ha impuesto a todo aquello que escape a lo moderno, ya sea por considerarse anterior o posterior, son estrategias de dominación que no constituyen ruptura estructural con la modernidad. En consecuencia, las argumentaciones alrededor del caos posmoderno deben sustentarse con mayor rigor, pues sigue siendo la dominación capitalista -su desesperación por mantener y reproducir su orden sociocultural- el punto central de la agenda actual. Además, el escenario se presenta como un planeta saturado demográficamente, con serios problemas de pobreza, inequidad y con crecientes desastres ecológicos. Toda esta responsabilidad no puede excluirse del significado y existencia de la modernidad. ¿Cuál es la gran novedad o ruptura estructural para sostener una sociedad posmoderna?

En este trabajo se apela a la capacidad de innovar órdenes, por tanto, en esa necesidad de elevar la educación a procesos de emancipación tanto contextual como simbólica. Evidentemente que esta tarea puede ser rícamente contribuida desde la ciencia, la tecnología y los medios de comunicación, si estos factores o herramientas culturales son rediseñadas desde parámetros útiles para procesos contra hegemónicos. Lastimosamente, en ese terreno el poder tiene algunos pasos adelante en su propósito de producir y reproducir ideología y dominación; pe-





ro, si se reflexiona desde un postura política, es peor si la lucha se desentiende de las instancias, que cuentan innegablemente con mayores niveles de convocatoria y persuasión. Por consiguiente, es con estos instrumentos que también se procede a emanciparse³⁰. Este propósito solo puede concretarse a través de una radical modificación que inicia en el sistema de educación, mismo que abarca los espacios familiares y que se concreta más allá de los linderos de escuelas, colegios y universidades; es decir, su prioridad no es institucional sino social. En tal virtud, la afirmación de Giroux es totalmente oportuna:

“Lo que está en juego en este nuevo cruce entre el comercio, la publicidad y el consumo es la definición misma y la supervivencia de las culturas públicas críticas. Me refiero con ello a esas esferas de la vida diaria en las que la gente puede debatir el significado y las consecuencias de las verdades públicas, introducir una noción de responsabilidad moral en las prácticas de representación y luchar colectivamente para cambiar las relaciones dominantes de poder”³¹.

Además no es propósito del presente, dejar una sensación de víctimas a todos los que estamos por debajo del poder, sino de reflexionar en los niveles de corresponsabilidad que implica el consumo mecánico de procesos educativos deshumanizantes. Es necesario formular un nuevo concepto y estrategia de resistencia y construcción de un nuevo significado de poder, sin descuidar la evidente complicidad en nuestras prácticas de consumo. Para el efecto, se propone una aventura filosófica que comparta no una visión por seguir, sino varias corrientes de trabajo en torno a la educación y la cultura. Bajo este norte, se tratará las siguientes temáticas: 1) la educación como un cultura ciudadana y democrática; es decir, cómo construir una modernidad resignificada y renovada, 2) la educación

y los procesos interculturales y 3) la cultura crítica y la educación enmacipadora. Esta propuesta parte del reconocimiento implícito de que las alternativas no pueden ser mono culturales ni unidimensionales. La educación es una tarea cuya prioridad debe apuntar a la lucha política sin imponer contenidos ni desconocer el valor insurgente de las diferencias en pos de procesos confluentes; aspecto que no reivindica un único postulado o corriente, por muy radical que éste pueda asomar.

3. Educación como cultura ciudadana y democrática; modernidad resignificada y renovada

Es sumamente novedoso la interpretación que realiza Martha C Nussbaum en torno al pensamiento socrático como precursor clave de la democracia. Según la autora, Sócrates, a diferencia de Platón, no consideraba que el buen ciudadano deba ser un aristócrata y con experiencia científica y matemática. Por ejemplo, creía que un buen juez requiere tan sólo de una moral que la gente común tiene y utiliza en su cotidianidad. Para Sócrates es preferible la democracia a otro tipo de gobierno, debido a que se sostiene en decisiones que se comparten en colectivo. Bajo esta concepción consideró la educación como prioridad de la democracia, ya que sería sumamente irracional responsabilizar las prioridades sociales en personas con escasa educación. “Si sus hijos fueran potros o terneros, le dice a un prominente ciudadano, usted se aseguraría de encontrarles un adiestrador altamente calificado. ¿Por qué, entonces, descuida la educación de sus niños dejándola al azar en manos de cualquier embaucador?”³²

En el ideal socrático prevalece la necesidad de un estudiante activo, que hace del conocimiento una





fuentes permanentes de la búsqueda de libertad. Esto es, la educación hacia los ciudadanos, debe respetar a los estudiantes y propender en éstos, permanentemente, el camino de su libertad. En esta perspectiva, en el presente, se retoma tres principios expuestos por la autora sobre la educación socrática; educación para todos, educación según el contexto del alumno y educación plural. A la ciudadanía deben acceder todas las personas, no puede reducirse ésta a una élite, debe extenderse a los antes esclavos, a las mujeres, a los extranjeros y otros. Este principio descarta el hecho de que socioculturalmente la educación no puede ser ni exclusiva ni excluyente. El segundo, principio enfatiza la necesidad de reconocer a los alumnos dentro de parámetros de heterogeneidad de condiciones, ritmos diferenciados de comprensión, entre otros; en ese sentido, la educación debe utilizar métodos, técnicas y contenidos personalizados. Por último, la educación debe estar atenta a las diferencias culturales. La creencia de supremacía y homogeneidad, no contempla las propuestas socráticas y que para la actualidad sería algo improcedente. Se debe por consiguiente, construir propuestas hacia el respeto a las diferencias, es decir, hacia la consecución de procesos multiculturales e interculturales de educación³³.

Sobre la base de la inspiración socrática y siguiendo con Nussbaum, es posible y urgente considerar la ciudadanía mundial, como una sociedad basada en una cultura democrática, que dé sustento a propiciar en el estudiante un cultivo permanente de su condición ciudadana y de ser protagonista en la elección y ejecución de sus procesos de formación. Dentro de la ciudadanía mundial se debe generar, además, una sociedad no autoritaria, que promueva un sistema de educación sobre la base del reconocimiento de la libertad de cada individuo a asumir su derecho a educarse integralmente y no desde las imposi-

ciones de su maestro. Finalmente, la ciudadanía mundial no puede sostenerse en el desconocimiento del otro u otros, debe no solamente respetar al distinto, sino generar con este sinergias y empatías³⁴. En esta dirección lo que se promueve, a través del cultivo de la ciudadanía, es el reconocimiento de una sociedad y cultura universales, que no desconozca las diferencias, evidentemente. Es claro como ha debido modificarse el lenguaje moderno; de evolucionista a multicultural³⁵. Para muchos, éste es un ejercicio de funcionalizar un mundo heterogéneo en las nuevas estrategias de dominación capitalista, como ya lo hemos expresado. No se trata de negar total validez a esta crítica, pero con las puntualizaciones debidas.

Parecería que la inspiración en los fundamentos de la libertad, la igualdad y la fraternidad, pueden ser aún considerados como pilares contra hegemónicos, como lo fueron a su tiempo. Lo que es indiscutiblemente ingenuo es perder de vista que esos fundamentos contra hegemónicos se diluyeron con el advenimiento del poder burgués, provocando que la modernidad se torne en una sociedad que desconoció al otro mediante la colonización y la universalización actual de la economía de mercado, donde los discursos liberales son totalmente funcionales a la inequidad, el autoritarismo y la ausencia total de la fraternidad. En ese sentido, lo que debe platearse, es una resignificación de la democracia, vinculada con la conciencia del dominio de clase inherente al proyecto moderno de sociedad, que ha hecho de la educación un mero medio de producción de estudiantes y profesionales eficientes y funcionales a los intereses de clase, encubiertos con un amplísimo discurso de ciudadanía y democracia. Se debe urgentemente, considerar en un proyecto educativo, en escuelas, colegios, sindicatos, gobiernos locales, microempresas y universidades la radicaliza-





ción de la democracia, es decir, desde una visión contra hegemónica respecto al capitalismo.

Una propuesta similar de la modernidad la ofrece Habermas, cuando sostiene que el objetivo está en descartar la falta de profundidad, la enorme dispersión de pensamientos y la desconsideración teórica en torno al sujeto, provocados por la posmodernidad. La modernidad es un “proyecto inacabado”, que se sostiene en la importancia del sujeto tanto a nivel empírico como trascendental. Bajo lo expuesto, Habermas considera importante el rescate de Kant y Hegel en torno a la racionalidad que debe conllevar un proyecto social, propuestas que pueden identificarse en su teoría de la acción comunicativa.

La teoría de la acción social sostiene al sujeto no como un ente individual sino comunitario. En esa línea teórica, Habermas propone reflexiones sobre el carácter sociocultural de la comunicación hacia la generación de consensos, que desde el lenguaje asoma como el mediador en tal cometido. “El concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como medio dentro del cual tiene lugar un tipo de procesos de entendimiento en cuyo transcurso los participantes, al relacionarse con su mundo, se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez que pueden ser reconocidas o puestas en cuestión”³⁶. Continuando con esta propuesta, sostiene que un entendimiento no puede surgir de la imposición de unos sobre otros; por tanto, el acuerdo no se matiza desde el éxito personal, sino por su relación con el otro, por medio de la cooperación³⁷.

En cuanto a la educación, sobre la base de los aportes de Habermas, en el texto “Después de la Modernidad”, se menciona a Car y Kemmis, quienes sostienen la primacía de la teoría sobre la práctica, debido a la necesidad de

una guía para la creación de conocimientos y para la puesta en práctica de una pedagogía. Sin embargo, la pedagogía es una tarea eminentemente práctica. En esta dirección los autores recientemente mencionados ofertan la investigación-acción-crítica. Su principal propósito es unir la teoría con la práctica y, bajo esta consideración, se oponen a posturas neutras; en consecuencia, la ideología no puede estar ausente de la investigación ni de los procesos educativos³⁸.

Como una reflexión crítica, en términos prácticos, ¿qué consenso se está ejecutando? Esto es, si se hace referencia incluso al consenso entre grupos hegemónicos y contra hegemónicos, se está ignorando que los consensos implican relaciones de equidad entre los actores sociales participantes. La modernidad es un sistema basado en la inequidad, por tanto, lo aplicable apenas son procesos de negociación, mas no de consenso. Adicionalmente, considerar a la modernidad como la única preocupada por la humanidad en su conjunto, es una afirmación unilateral; se parte tácita y autoritariamente de la consideración de que occidente sigue siendo la cultura que sostiene la verdad, aspecto mucho más peligroso políticamente que las teorizaciones fragmentadas de los teóricos posmodernos. No se niega que en occidente también existe una franca lucha entre hegemonía y contra hegemonía; es con occidente con quien se debe decidir el futuro, pero eso dista mucho del hecho de proclamar que la modernidad constituya el deber ser universal. El propósito es la emancipación de la humanidad y eso no significa ser necesariamente moderno, pero tampoco significa su exclusión. En el análisis sociocultural la modernidad debe resignificarse no como el eje de la humanidad, sino como un componente más del consenso universal por concretarse, sobre la base irrenunciable y radical de propuestas con conciencia de clase.





4. El multiculturalismo y la interculturalidad

A juicio de Gunther Dietz, partir de los hechos surgidos del gran mayo del 68, es posible detectar dos corrientes principales alrededor del multiculturalismo, la corriente teórica anglosajona “movilización de recursos” y la corriente de los nuevos movimientos sociales³⁹. Respecto al primero, el autor concluye que se redujo a posiciones muy economicistas y que se descuidó un enfoque que dé cuenta de los significados simbólicamente constituidos, pero que motivó el estudio de los “componentes concretos de un movimiento” y no la visión individualizada de cada integrante. El segundo, en cambio, toma como referencia el posestructuralismo, que enfatizó mayormente en las características identitarias de los movimientos y, por ende, en su sostén para la confrontación política, contrapuesta a la asimilación homogeneizante de la modernidad.

En términos educativos, no cabe duda, que el multiculturalismo permitió trabajar académicamente la diferencia y los estudios étnicos, sobre todo en EEUU y el Reino Unido. También debe reconocerse que desde las manifestaciones de movimientos afro americanos, indígenas y chicanos, se logró diversificar, “multiculturalizar el currículum de varias ciencias sociales”⁴⁰. Sin embargo, y pese a los cambios promovidos, el multiculturalismo lejos de propiciar una multiculturalidad transversal, en las disciplinas académicas, desplegó absolutismos étnicos y tendencias fuertemente particularistas. Cosa similar pudo constatarse en lo referente a la escuela, el discurso priorizó la pedagogización del multiculturalismo, Dietz, recoge argumentos que observaron la exclusión del análisis de variables como clase social, origen, contexto laboral, entre otros, aspecto que conllevó reducir a la etnificación los conflictos sociales⁴¹.

Lo sostenido motiva el análisis de algunas críticas fuertes respecto el multiculturalismo; por un lado, se



sostiene la funcionalidad con los intereses del capital transnacional⁴²; por otro, desde la poscolonialidad, se argumenta que el multiculturalismo en occidente analiza las diferencias culturales manteniendo concepciones de índole colonialista⁴³. No se niega, tampoco, la contundencia de estas posturas críticas, pero la crítica no puede dirigirse a desconocer la multiculturalidad, sino a puntualizar que los enfoques, realizados desde la cultura dominante, están encubriendo sus intereses de dominación neocolonial y que las iniciativas de los movimientos sociales, sumamente fracturadas, están siendo fácilmente asimilables a las estrategias contemporáneas de acumulación de capital y ejercicio hegemónico. También puntualizan que la identidad no puede reducirse a campos estrictamente de la nación, sino que deben ser considerados más allá de los límites conceptuales de la nación y los particularismos culturales⁴⁴.

Una de las características del multiculturalismo desde los movimientos sociales, conllevó también una corriente interesada en pedagogizar su discurso a través de la denominada “pedagogía intercultural”. Esto específicamente por la necesidad de brindar respuestas académico teóricas a personas de diferente identidad que, no obstante, comparten un mismo espacio. A estas iniciativas, Dertz, las analiza en cuatro bloques y cuestiona a cada uno de la siguiente forma. Un primero, por esencializar de diferencia intergrupales, equiparando las características individuales con las grupales y confundiendo lo *etic* y lo *emic*. Un segundo, por sostenerse en las visiones de las culturas industriales y/o empresariales, donde se propende a una perspectiva de encuentro armónico entre diferentes y se reduce a una sumatoria que encubre sus orígenes y conflictos respecto la cultura moderna. Un tercero, por reducir el encuentro intercultural en la dinámica co-



municativa, que parte de prácticas ideales de relación, supuestamente entre actores con poderes equiparables. Finalmente, un cuarto, donde se racionaliza la interculturalidad en diversas propuestas de encuentro filosófico que propone una confluencia entre culturas discretas, nunca “híbridas”⁴⁵.

No es acertado desconocer que la realidad actual es multicultural, aunque se atravesase por un predominio globalizante bastante agudo o se privilegie románticamente encuentros conceptuales, empresariales y pedago-antropológicos, que ignoran o descuidan ingenuamente el dominio de clase. Esto es, se incita a comprender la interculturalidad, desde el enfoque que se opone tanto al determinismo idealista o conceptual, como a la promoción romántica de encuentros, que descuidan la importancia de las relaciones desde la praxis, por tanto, desde la vivencia misma de diversos conflictos de poder o dominación históricamente afinados. En esa perspectiva, los proyectos educativos deben relativizar los enfoques demasiado etnocentristas y culturalistas, y priorizar el hecho de que una real interculturalidad requiere integrarse dentro de un proyecto político contra hegemónico, también, con conciencia de clase. No se propone el socialismo ni la social democracia, se invita a no considerar la interculturalidad y la democracia fuera de las estrategias de dominación transnacional. Tampoco es concebible desconocer que el multiculturalismo y la interculturalidad también fueron bandera de lucha de movimientos contra hegemónicos, pero que el tiempo histórico exige superar fronteras de todo tipo, sin desmerecer las especificidades, pero sin obviar estrategias conforme el contexto histórico de lucha política, que deben incursionar en la emancipación para el escenario global.

5.- Cultura crítica y educación emancipadora

Es sumamente seductor la introducción a la temática cultural y educativa que realiza Henry Giroux en “Placeres Inquietantes”, donde expone con solvencia su conexión con calles de barrios obreros de Francia, de donde él proviene y donde concibe la educación más allá de las instituciones educativas. Giroux rescata la concepción de la pedagogía, no como una disciplina, sino como algo vinculado a la cultura popular; “es precisamente en sus diversos espacios y esferas donde está teniendo lugar, a escala mundial, la mayor parte de la educación que tiene importancia”⁴⁶. En una visión similar, Antronio Gramsci considera, respecto al trabajo filosófico, que ésta no es una tarea exclusiva de la vida académica institucional; por tanto, se trata de demostrar que todo hombre es un filósofo, pero que debe definirse como una filosofía espontánea y que está contemplada en tres aspectos: en el lenguaje, al ser éste “un conjunto de nociones y conceptos” con sentido y no palabras vacías de significado, “en el sentido común y el buen sentido”, y en el sistema de creencias, supersticiones, maneras de ver y actuar⁴⁷.

La filosofía, no obstante, debe constituirse como filosofía de la praxis, es decir, en un cuerpo teórico crítico para la transformación social; en esa perspectiva, lo medular está en la utilidad que ofrece la relación dialéctica entre teoría y práctica. El problema radica en la fuerte desconexión de estas instancias en la realidad; es evidente la enorme brecha que existe entre la masa y la intelectualidad, debido a la disgregación enorme de los intelectuales, distanciamiento que ni la universidad ha sido capaz de remediar por falta de una función unificadora. Sobre esta base, es necesario jerarquizar el conocimiento, constituyendo equipos de intelectuales surgidos del interior mis-





mo de las masas, capaces de representar un pensamiento colectivo emancipador. Se trata de generar élites de intelectuales desde los sectores populares, que faciliten la construcción de una filosofía crítica que supere al sentido común. Lo interesante es que Gramsci, acompaña esta propuesta con una medida didáctica: la repetición, que constituye el instrumento “más eficaz para actuar en la mentalidad popular”⁴⁸. Éste es sin duda un planteamiento útil para un programa educativo que otorgue prioridad a la necesidad de construir una cultura política nueva desde los propios actores del proceso.

Una propuesta desde la pedagogía, sobre la base de lo expuesto recientemente, se puede constatar en argumentos de Henry Giroux, para quien la relación entre teoría literaria y práctica crítica, puede sintetizarse en cuatro aspectos básicos; definir a la teoría como un elemento fundamental para toda práctica pedagógica, debatir sobre el posestructuralismo y su significado en la práctica pedagógica, asumir la práctica pedagógica como un ente que articula la estructura disciplinaria del currículum con los estudiantes en dos aspectos: como sujetos insertos en escenarios sociales e históricos y como agentes de transformación; y, por último, extender el debate sobre cómo los educadores deben mediar entre su rol en la docencia con sus deberes en calidad de intelectuales públicos⁴⁹.

En cuanto a la teoría como fundamento de la práctica, es necesario recalcar, a juicio de Giroux, la devaluación de la teoría frente a la práctica. Si se detiene en una tarea de evaluación de los discursos políticos, es común encontrar tendencias que desmerecen al trabajo teórico; muchas de las prácticas partidarias y de movimientos sociales han propiciado procesos de movilización con muy poca responsabilidad crítica, se obedece dogmáticamente a consignas contrarias al neoliberalismo desde un



evidente desconocimiento sobre sus limitaciones teóricas. Para Giroux, el propósito central está en generar los puentes adecuados entre la enseñanza de teoría y la práctica de la teorización. Es necesario construir no solo una pedagogía para la enseñanza de procesos teóricos, sino diseñar y aplicar una pedagogía que promueva en el estudiante un agente protagónico de dichos procesos. Bajo estos términos, teorizar, implica asumir condiciones para la construcción de pensamiento, es decir, lo que se sostiene es una propuesta de “insurgencia crítica” y no de asimilación pasiva de conocimientos⁵⁰.

Lo que Giroux rescata de la corriente pedagógica posestructuralista, es su vocación por generar procesos de “resistencia”, donde se faciliten espacios para la construcción de nuevas teorías, liberadas de los obstáculos de propuestas, donde se instituye regímenes caducos de verdad, poder y autoridad. Adicionalmente, se plantea que el posestructuralismo tiene también por propósito el hacer que el estudiante lea sus propios escritos y comprenda y evalúe éstos, como legados histórico-sociales. Finalmente, la pedagogía posestructuralista propende a que el estudiante se inserte en el aprendizaje de textos complejos, entiendan sus contenidos y debatan, a partir de esto, constantemente la autoridad del docente⁵¹.

Los dos últimos aspectos de la práctica pedagógica tomados de Giroux anteriormente, se unifican en la pedagogía con compromiso político. En el primer caso, se incita que el educador y los trabajadores de la cultura, propicien diálogo abierto con sus estudiantes, sobre la base de reconocer el contexto sociocultural y cotidiano del estudiante o destinatario del mensaje cultural. Al respecto, se recomienda que el trabajo del aula sea reforzado con películas, música, y productos diversos de la cultura popular de donde procede el estudiante. En este aspecto, Gi-



roux, retomando lo de John Clifford, sostiene que la actividad de escribir es una oportunidad para el estudiante de reescribir los contenidos de una cultura dominante, bajo una óptica de “conciencia teórica afinada”, “como un acto de compromiso crítico”. Una perspectiva de este estilo pedagógico sirve sin duda para aumentar la capacidad de un discurso público que no únicamente se detenga en la resistencia, sino que promueva nuevas prácticas que “estimulen el coraje cívico y la ciudadanía radical y democrática en un mundo posmoderno y global⁵².”

Es pertinente clarificar esto de generar procesos de crítica o cuestionamiento a la autoridad del maestro. La intención no radica en propender a una desobediencia sin causas o a un empate arbitrario entre el estudiante y el docente. El propiciar la crítica, implica emprender en un trabajo arduo y serio por el conocimiento, aspecto que requiere de una consideración especial por las instancias y los actores que facilitan este proceso. Tampoco se trata de idealizar la participación; en esta línea, es importante lo que afirma Francisco Vio Grossi al evaluar los procesos de investigación participativa y de educación popular, sosteniendo que se cometieron errores en referencia a los niveles de conciencia social que contemplaron los proyectos participativos; no se reflexionó suficientemente sobre los contenidos e ideología que sustentaron la participación, motivándose actitudes y resultados ajenos a los objetivos de emancipación que inspiraron dichos proyectos.

En la actualidad, reforzando el análisis de Vio Grossi, la moda de generar participación no contempla la calidad y el enfoque de sus contenidos; se promueven eventos sin el sostén de una conciencia crítica hacia la transformación social, provocando que los participantes se diluyan en consignas con escasa reflexión o en conductas clientelares e incluso corruptas. El cambio, implica

propuestas para la producción teórica, integrada con una rica práctica política; la educación en ese propósito, debe cumplir con una serie de etapas propias de un proceso responsable, donde el aprendizaje contemple el respeto a la autoridad legítima de quienes producen teoría y facilitan las destrezas para insertar al estudiante, como actor constructivo, en dicha producción⁵³.

Consecuentemente, bajo el enfoque de la pedagogía crítica, se debe priorizar el bien público a los intereses particulares. No puede concebirse lo privado en detrimento del interés social; por tanto, debe recuperarse la vocación de prioridad que ha caracterizado a la educación en países que promovieron el Estado Socialista y el Estado de Bienestar. Sin embargo, no se plantea la estructura socialista, que por privilegiar lo público anuló la iniciativa privada; no se trata de ejercer un totalitarismo estatal, pero tampoco de condenar a las grandes mayorías de la sociedad actual a procesos educativos altamente autoritarios y deficientes. Cómo hacer que la educación sea una prioridad real, constituye un reto que debe recibir los esfuerzos teóricos y prácticos de actores e instituciones sociales. Intelectualizar a la sociedad, es una tarea que sin la responsabilidad pública no es factible concretarla.

Sobre lo recientemente expuesto, conviene mencionar algo tratado por Nietzsche, cuando reflexiona que la educación debe ser una actividad donde el individuo se juega sin compases por una cultura auténtica, por la creación de instituciones para la cultura y no para las necesidades de la vida; que es lo que se ha realizado con los procesos de formación de profesionales en Alemania de esa época. Esto es: el propósito, consiste en comprender la cultura como un proceso de emancipación y autenticidad del ser. En otras palabras, se trata de vivir fuera de la mecanicidad de la sobrevivencia, se trata





de construir y estimular en el ser humano una lucha constante en tal dirección⁵⁴. Aunque en términos de Nietzsche no existe una utopía que vincule teoría y práctica, indudablemente es preciso también su integración en el discurso cultural y educativo, como un recordatorio a concebir la transformación y la auto transformación permanentemente. Evidentemente, que puede resultar un corte muy duro con lo anteriormente sostenido, pero conviene percatarse que los procesos de cambio no pueden ser trabajados como proyectos con inicio y fin, sino como una constante en pos de innovar el orden sociocultural y educativo de turno en la sociedad. Además han existido muchos especialistas en marxismo, supuestamente muy claros en su conciencia social, que han pactado o se han vinculado con grupos hegemónicos; el problema no solo es de manejo racional, sino de interiorización profunda de una conciencia nueva.

Es preciso aclarar, también, que ni la educación ni la cultura pueden ser reducidas a la labor racional, sino que debe incluir también elementos estéticos que pueden ser de utilidad a procesos de reflexión que contengan elementos para la construcción de un pensamiento crítico en referencia al control hegemónico. Esto puede muy bien gestarse desde el trabajo artístico⁵⁵. Conviene, no obstante, puntualizar: un pensamiento crítico es una tarea muy seria, que no puede reducirse a simples actividades panfletarias; no se trata de hacer de la novela, la música, la pintura, el cine, el teatro, entre otros, ejercicios de consignas o propaganda. Se trata sobre todo, de propiciar procesos educativos que democratizen el conocimiento en todas sus especificidades, es decir, ampliar radicalmente los alcances de la ciencia, la filosofía y el arte, sin reducir su potencial técnico y sin propiciar facilismos. En el presente trabajo se está proponiendo a la asimilación y recrea-

ción de lo democrático en contraposición a lo masivo. Democratizar significa, arrebatarse el conocimiento de su uso para el ejercicio de la dominación clasista, es romper con los privilegios que han matizado la calidad en el acceso a la educación. Masificar, en cambio, es mantener el proceso de hegemonía, es acoplar conciencias a la manipulación ideológica. Por este motivo considero, que los actuales escenarios políticos son procesos de masificación electoral, no de construcción de democracia.

Conclusiones

El trabajo realizado, consistió en un abordaje de la cultura como un orden total dinámico, o pluralidad de órdenes en interacción, donde la praxis constituye un determinante importante y que atraviesa la creación material e inmaterial del ser humano y/o seres humanos.

Por educación, se consideró los procesos de aprendizaje, institucionalizados o no por parte de la sociedad o sociedades. En tal virtud, la educación es parte de la cultura, pero sobre la base de una relación dialéctica, es decir, la cultura crea educación y la educación crea cultura.

La necesidad de innovación se la analizó como mediada por la filosofía de la praxis, es decir, a través de una intelectualidad surgida no solamente del mundo académico, sino también de los propios sectores, pero comprometida con proyectos políticos contra hegemónicos, donde se articule una democracia radical y una propuesta intercultural o de consensos en el sistema educativo, sin descartar la importancia de la conciencia política de clase, sobre todo, para el mundo contemporáneo.

El trabajo intelectual no se lo reduce a una postura exclusivamente racional, sino que se la combina con





aspectos de índole estéticos y artísticos. No puede la reflexión filosófica partir sólo del conocimiento científico, sino integrar otros conocimientos que pueden ser de mucha utilidad para la insurgencia y capacidad de cambio que contengan los procesos.

El sintetizar en conclusiones, siempre resulta una tarea que puede simplificar mucho la profundidad con la que se trabaje los conceptos y contenidos. No obstante, se pretendió brindar una visión de conjunto entre cultura, educación y filosofía de la praxis. En esa dirección se intentó sostener que el presente ensayo contribuya en una invitación a recuperar, dentro del análisis filosófico, una propuesta social con enfoque político hacia la emancipación humana, sin descuidar la necesidad de enfocar la utilidad de lo contra hegemónico que implica un proceso de esta índole y que debe integrarse en el análisis de todo el universo o universos llamados educación. El reto está en seguir profundizando en la temática.

Notas:

- 1 BAUMAN ZIGMUNT. La Cultura como Praxis. Ed Paidós Ibérica S.A. España. 2002. Pg. 101
- 2 Ibid. 168
- 3 Evidentemente que no se puede ignorar cuando Marx en la Introducción General a al Economía Política proponía l inapropiado de partir de un concreto en el conocimiento. Por el contrario sugirió que el conocimiento de lo real se dirige de lo simple a lo complejo, de lo abstracto a lo concreto. En consecuencia el concreto es el punto de llegada.
- 4 Ibid. Pg 260
- 5 MARX CARL. “Tesis Sobre Feuerbach”. C MARX F EN- GELS OBRASA ESCOGIDAS. Editorial Progreso. Moscú. 1974. Pg. 7-9.
- 6 BOURDIEU, PIERRE. El Sentido Práctico. Taurus Edicio- nes. Madrid. 1991. Pg. 91-92

- 7 Ibid. Pg 265-266
- 8 La filosofía de la praxis se diferencia del sentido común, cabalmente por su falta de conciencia respecto a las estructuras de dominación. “Una filosofía de la praxis no puede por menos de presentarse inicialmente como una actitud polémica y crítica, como superación de un modo de pensar anterior y del pensamiento concreto existente. Presentarse pues ante todo, como una crítica del sentido común. GRAMSCI ANTONIO, Introducción al Estudio de la Filosofía. Editorial Crítica. Barcelona. 1985.Pg. 48.
- 9 Ahora bien, si la filosofía de la praxis se redujera a un cambio de objeto sin cambiar radicalmente su práctica, sería una más de las filosofías que “se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos” (Tesis XI sobre Feuerbach) y su supuesta revolución no pasaría de ser una revolución, por importante que fuera, en el campo de la teoría (de la filosofía como Interpretación del mundo). Pero tal situación no puede darse en una verdadera filosofía de la praxis que, por serlo, reclama necesariamente una nueva práctica de la filosofía”. SÁNCHEZ VÁSQUEZ ADOLFO. Filosofía de la Praxis.
<http://www.geocities.com/filoscritica/paginas/Serieposicionamientos/PrimerNumero/filosofiadela Praxis.html>
- 10 Como una argumentación complementaria, Serena Nanda propone que el infante humano no es equiparable a una “tabla rasa” o un “trozo de arcilla” sobre quien la cultura imprime sus características¹¹, sino que debe reconocerse al niño también con potenciales para crear cultura. NANDA SERENA. Antropología Cultural; adaptaciones socioculturales. Instituto de Antropología Aplicada. Quito. 1994. Pg. 115.
- 11 NAVARRO RUBEN EDEL. El Concepto de Enseñanza Aprendizaje
<http://www.redcientifica.com/doc/doc200402170600.html>
- 12 “el momento más significativo en el desarrollo intelectual, que da a luz a las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la





- actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen”. VIGOTSKI LEV S. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Editorial Crítica. España.2000. Pg. 47-48.
- 13 MAESTRE. J. Alfonso. Introducción a la Antropología Social, España Madrid. Pág. 61
 - 14 Ibid. Pg. 8
 - 15 COLOM ANTONI. J. Y MELICH JAN CARLES. Después de la Modernidad; nuevas filosofías de la educación. Ed. Paidós. Barcelona. 1997.Pg. 91-92
 - 16 Ibid. Pg. 96
 - 17 RASSAM JOSEPH- Michel Foucault. Las Plabras y Las Cosas-. Ed. CRÍTICA FILOSÓFICA. E.M.E.S.A. España. 1978. pg. 50 Además Michel Foucault, considera que la “práctica discursiva no coincide con la elaboración científica, ...el saber que forma no es ni el esbozo áspero ni el subproducto cotidiano de una ciencia constituida” en FOUCAULT MICHEL. La Arqueología del Saber. Siglo Veintiuno Editores. México.1976.Pg. 309
 - 18 Ibid. Cita realizada por Rassam a los argumentado por Michel Foucault. pg. 69
 - 19 BERSTEIN BASILE. La Estructura del Discurso Pedagógico; clases, códigos y control. Ediciones Morata. Madrid. 1994. Pg. 74-75.
 - 20 BALL J. STEPHEN, MARSHALL JAME D Y OTROS. Foucault y la Educación; Disciplinas y saber. EDICIONES MORATA. Madrid.1994. Pg. 27. Si se desea integrar más enfoques de importancia, Marshall enfatiza que el discurso liberal deja en tácito lo que Hobbes y Rousseau argumentaban como disciplina, la necesidad de garantizar la obediencia; por tanto, de lograr que las personas sean gobernables y no libres.
 - 21 Ibid. Pg. XII.
 - 22 “Como acertadamente señala Foucault, el examen se extiende por todas las ciencias humanas, desde la psiquiatría hasta la pedagogía, desde el diagnóstico de enfermedades hasta la contratación del trabajo, funcionando como un

- permanente intercambiador de saber desde el poderoso (maestro, médico, empresario) al impotente (alumno, paciente, trabajador); pero también en sentido inverso, cuando los sujetos han de darse a conocer, respondiendo a las preguntas planteadas en el examen, en esta pobre técnica, se encierre todo un campo de saber, una clase completa de poder” Ibid. Pg. 36.
- 23 BALL J. STEPHEN, KEWAY. J Y OTROS. Foucault y la Educación; Disciplinas y saber. EDICIONES MORATA. Madrid.1994. Pg. 178.
- 24 Le educación pública, en el caso de las economías pobres, se la ofrece a toda esa gama de diversidad de sectores y grupos culturales; marginales urbano, indígenas, campesinos, comerciantes informales, negros, etc. Ésta es bastante deficiente.
- 25 Este último ejemplo sobre los medios, influye notoriamente en los procesos de migración hacia los países europeos, Canadá y Estados Unidos.
- 26 “La civilización posmoderna abre un cambio de rumbo en las consideraciones de la historia y las ciencias humanas contemporáneas de finales del siglo XX. El valor de las mayúsculas ha perecido a favor de las minúsculas. Lo nuevos sofistas han hecho su aparición transformando todo lo que encuentran a su paso. La apariencia devora al ser. Las grandes revoluciones modernas, los enormes mitos, las esperanzas en sociedades justas... todo ha concluido”... “La cultura `posmoderna es la cultura del archipiélago. Nada es homogéneo. Es le triunfo de la heterogeneidad”. 28 COLLOM ANTONI. J. Y MELICH JAN CARLES. Después de la Modernidad; nuevas filosofías de la educación. Ed. Paidós. Barcelona. 1997.Pg. 52-53.
- 27 El lector puede disfrutar de lo bien escrito del texto y revisar los contenidos desde la página 21 hasta la 44. GIROUX HENRY. Placeres inquietantes; aprendiendo la cultura popular. Ed. PAIDÓS Barcelona. 1994.
- 28 Ibid. Pg. 30-31.
- 29 Ibid.Pg. 44-45





- 30 Actualmente existen muchos usos muy interesantes de las TICS; por ejemplo, las comunidades y foros virtuales articuladas a propuestas ecologistas, de respecto a los derechos humanos. Como también en los medios de comunicación pueden constatarse programas de crítica al sistema (Ejemplos para Ecuador puede ser Futurama, La Kombi, El noticiero La Clave, entre otros)
- 31 Ibid. Pg. 45
- 32 Martha C Nussbaum toma estos argumentos del texto de Platón Apología. Pg. 20AB. NUUSSBAUM MARTHA C. El Cultivo de la Humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Ed. PAIDÓS. Barcelona. 2005. Pg. 48-49.
- 33 Ibid. Pg. 52-56
- 34 Ibid. Pg. 98
- 35 En adición a esta propuesta, al autora en mención, considera que no es suficiente contar con un reconocimiento de las diferencias, sino que debe conocerse a profandidad las culturas no occidentales. Caso contrario, el propósito de la ciudadanía sería algo ilusorio. Conviene en este punto específico tomar en consideración lo que Nussbaum menciona: “..nuestra imperiosa necesidad de entender mejor las culturas con las que estamos en constante interacción, nos hace indispensable una formación académica que nos sirva de guía. Para estar informados y convertirnos en ciudadanos receptivos, no podemos confiar sólo en la experiencia personal como vehículo de todo lo que necesitamos saber. Sin embargo, este tipo de formación sólo será útil si resuelve bien las dificultades de la descripción intercultural. Una vez que establezcamos más detalladamente estas dificultades, y así comprendamos de manera más clara los defectos que presentamos al abordar culturas extranjeras sin una adecuada formación, seremos capaces de identificar los métodos de enseñanza que podrían dar buenos resultados, fomentando un tipo de ciudadanía lúcida, allí donde la lucidez es una necesidad urgente”. NUUSSBAUM MARTHA C. El Cultivo de la Humanidad: una de-

- fensa clásica de la reforma en la educación liberal. Ed. PAIDÓS. Barcelona. 2005. Pg 155
- 36 HABERMAS JURGEN. Teoría de la Acción Comunicativa. Vol I. Ed Taurus. Madrid. 1988. Pg.143
- 37 COLOM ANTONI. J. Y MELICH JAN CARLES. Después de la Modernidad; nuevas filosofías de la educación. Ed. Paidós. Barcelona. 1997.Pg. 91-92
- 38 Ibid. Pg. 132-134.
- 39 DIETZ GUNTHER. Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: una aproximación antropológica. Universidad de Granada. España. 2003. Pg. 16.
- 40 Ibid. Pg.50
- 41 Ibid. Pg. 54-60
- 42 ZIZEC, SLAVOJ y OTROS. *ESTUDIOS CULTURALES. REFLEXIONES SOBRE EL MULTICULTURALISMO Multiculturalismo, o la Lógica Cultural del Capitalismo Multinacional*. Editorial Paidos. México. 1998. Pg. 150-155
- 43 “La tarea consiste por tanto en provincializar la mirada occidental a la vez que se redimensiona y reterritorializa el mundo no occidental” DIETZ GUNTHER. Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: una aproximación antropológica. Universidad de Granada. España. 2003. Pg. 45.
- 44 “Las identidades que se están generando en la época poscolonial no corresponden a los límites territoriales o a delimitaciones culturales. Los nuevos sujetos participan, a la vez, de varias tradiciones culturales -occidentales, autóctonas y/o mestizas.”Ibid. Pg. 45
- 45 Ibid 69-75
- 46 GIROUX HENRY. Placeres inquietantes; aprendiendo la cultura popular. Ed. PAIDÓS Barcelona. 1994. Pg.12
- 47 GRAMSCI ANTONIO. Introducción al Estudio de la Filosofía. Editorial Crítica. Barcelona. 1985.Pg. 39.
- 48 Ibid. pg. 59-60
- 49 GIROUX HENRY. Placeres inquietantes; aprendiendo la cultura popular. Ed. PAIDÓS Barcelona. 1994. Pg.176-177
- 50 Ibid. Pg 183-185





- 51 Ibid. Pg.187-188
- 52 Ibid. Pg. 191-192.
- 53 VIO GROSSI FRANCISCO. La Investigación Participativa en la Educación de Adultos en América Latina: Algunos Problemas Relevantes.
http://64.233.179.104/search?q=cache:szetisLvnUgJ:www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/retablos%2520de%2520papel/RP10/grossi.pdf+Francisco+Vio+Grossi&hl=es&gl=ec&ct=clnk&cd=2
- 54 “En efecto, la cultura auténtica, desdeña contaminarse con un individuo necesitado y lleno de deseos: sabe escurrirse astutamente de las manos de quien quiera apoderarse de la cultura como de un medio para sus fines egoístas. Y, cuando alguien cree haberla apresado, para sacar provecho de ella, de algún modo, y, al utilizarla, satisfacer las necesidades de su vida, entonces aquella se escapa súbitamente, con pasos imperceptibles y con actitud desdeñosa.
- ‘Por consiguiente, amigos míos, no cambiéis esta cultura, esta diosa etérea, de pie ligero, por esa útil doméstica que a veces recibe incluso la denominación de “la cultura”, pero que no es sino la sierva y la consejera intelectual de las necesidades de la vida, de la ganancia y de la miseria. Por lo demás, una educación que haga vislumbrar al fin de su recorrido un empleo, o una ganancia material, no es en absoluto una educación con vistas a esa cultura a que nosotros nos referimos, sino simplemente una indicación de los caminos que se pueden recorrer para salvarse y defenderse en la lucha por la existencia. Indudablemente, semejante indicación tiene una importancia máxima e inmediata para la gran mayoría de los hombres: cuanto más difícil es la lucha, tanto más debe aprender el joven y tanto más debe poner en tensión sus fuerzas.
- ‘Pero nadie debe creer que las instituciones que lo incitan a esa lucha y lo capacitan para combatir, pueden considerarse como instituciones de cultura. Se trata de institucio-

nes que se proponen superar las necesidades de la vida; así, pues pueden hacer la promesa de formar a empleados, o a comerciantes, o a oficiales, o a mayoristas, o a agricultores, o a médicos, o a técnicos. Sin embargo, en esas instituciones se aplican, en cualquier caso, leyes y criterios diferentes de los necesarios para fundar una institución de cultura: lo que en el primer caso está permitido, podría ser en el segundo caso un error delictivo”.

http://www.nietzscheana.com.ar/cuarta_conferencia.htm

- 55 En este aspecto, son de notoria importancia los trabajos realizados desde la música contemporánea latinoamericana, que ha concebido fusiones rítmicas con el Jazz y el Rock y que promueven un creciente consumo de sus trabajos; por ejemplo, Cavas, Juanes, Fito Páez, Café Tacuba, entre otros. O diversas películas como el Cartero de Neruda

