

Capítulo 2

Cambio y tradición en el contexto de la sociedad en riesgo

Susana López Espinosa

<https://doi.org/10.61728/AE20252465>



Introducción

El propósito de la presente contribución es trazar un camino para la comprensión de la categoría cambio que se emplea para adjetivar a los sujetos y las prácticas; ambas constituyen el objeto de estudio que le da contenido y sentido a las producciones académicas del cuerpo académico. La sociedad en riesgo representa un ángulo de mirada para construir nuevos acercamientos a las categorías fundamentales incluidas en su denominación, constituyéndose en un conjunto de principios orientadores que permitan contextualizar fenómenos, articular conceptos y núcleos problematizadores, para vislumbrar cómo se anudan en las instituciones sociales como la escuela, en las relaciones intersubjetivas de la vida diaria y en la misma subjetividad de los sujetos.

La sociedad en riesgo, entendida como realidad sociohistórica, nos sitúa en espacios de posibilidades en los que tienen lugar la existencia de los sujetos y el consiguiente despliegue de sus capacidades de construcción (Zemelman, 2010, p. 356), nos ubica en el desafío de pensar la realidad desde el movimiento que genera -constitutivo de ella- y abre interrogantes para pensar el cambio desde las tensiones entre cambio y tradición.

Se parte del supuesto de que los cambios de la sociedad global se infiltran en los espacios sociales, en la vida cotidiana y en las instituciones, trastocan los sentidos, formas y estructuras, imponen nuevas pautas de acción y de interacción a los sujetos. En la actualidad, estos cambios se hacen visibles en nuevas exigencias sociales que se imponen a las personas para adaptarse a nuevas formas de ser y de hacer en todos los ámbitos de la vida; impactan también al interior de instituciones como la familia y la escuela. No obstante, junto al “todo está cambiando”, expresión que, desde diversas perspectivas, describe las realidades sociales presentes, está la tradición, tejida en el interjuego entre lo individual y lo colectivo, entre el pasado y el presente. Sin tradición que preserva y

denomina, que transmite y preserva, parece que no hay pasado ni futuro en el tiempo humano, solo cambio eterno.

Si bien este supuesto pudiera contravenir a los exponentes de la teoría de la sociedad en riesgo quienes la reconocen como una sociedad que vive después de la naturaleza y de la tradición (Giddens, 1998, p. 521), las perspectivas histórica y social abren posibilidades de mirar, más allá de la idea de cambio eterno, hacia la de continuidad, entendida como la proyección del pasado en el futuro que influye directamente en el modo de actuar.

En la región latinoamericana los debates sobre la relación cambio-tradición en el campo pedagógico conducen a preguntarnos sobre la relación pasado presente en el discurso pedagógico y en las prácticas escolares; sobre el lugar de los sujetos en lo que cambia y en lo que permanece en el mundo de la educación escolar, por la direccionalidad del cambio, desde el exterior o el interior de las escuelas.

En las reflexiones derivadas de estas interrogantes nos aproximamos inicialmente a la perspectiva de la sociedad en riesgo, tomando como base los aportes de Anthony Giddens (1998, 1999) y de Ulrich Beck (1986, 1997, 2002) para trazar una comprensión del cambio, entendido no solo en una dimensión externa a los sujetos y las prácticas sociales sino también interna. Los aportes de Dubet (2010) respecto a las transformaciones relacionadas con el exterior y el interior de las instituciones, particularmente con las prácticas y acciones de los actores escolares, contribuyen en este análisis. Con Hanna Arendt (1996) y Anthony Giddens (1999) nos acercamos a las distintas perspectivas de la tradición, para situarnos finalmente, a partir de las reflexiones de Gabriela Diker (2006) y de Graciela Frigerio (2000) en la posibilidad de pensar el cambio desde ámbitos escolares particulares situados históricamente, configurados estructural y subjetivamente a través de la acción de los sujetos.

La idea de cambio en la perspectiva de la sociedad en riesgo.¹

La sociedad en riesgo constituye una posibilidad para repensar, desde una perspectiva histórica, los cambios que gradualmente aparecen tanto en las pautas de vida individuales y colectivas, como en el sentido y prácticas de las instituciones sociales, marcados por el quebrantamiento de las certidumbres y seguridades de las personas y los grupos sociales.

Siguiendo a Beck (2002) entendemos al riesgo como el enfoque moderno de la previsión y el control de las consecuencias futuras de la acción humana, y como realidad, en tanto propone entender lo que él llama “el régimen de riesgo” (p. 5) como una función en el nuevo orden social que no es local, nacional, o regional, sino global, en el que los nuevos procesos administrativos y de decisión reemplazan las previsiones anteriores sobre las relaciones entre medios y fines o causas y efectos. El riesgo, en tanto enfoque y condición inherente a la sociedad presente, se interrelaciona con la comprensión de las transformaciones sociales.

Los teóricos de la sociedad en riesgo describen desde sus propias perspectivas lo que mundialmente se experimenta al final del siglo XX y principios del XXI: en la introducción a *La sociedad en riesgo*, Beck (2002) plantea “En todo el mundo, la sociedad contemporánea está sometida a un cambio radical que abre un ámbito en el que las personas eligen formas sociales y políticas nuevas e inesperadas” (p.1), Giddens (1999) en la *Introducción a Un mundo desbocado* lo reconoce como “un período crucial de transición histórica” (p. 13), en el que se advierte que ha cambiado aquello que en la modernidad y en las nuevas modernidades permitía a las personas contar con puntos de referencia para ubicarse en relación con el ser, el hacer, las relaciones, los movimientos de sí mismo respecto a los demás. Los cambios que afectan en todas partes al mundo no ocurren siempre en sentido negativo; ya traen consigo nuevos juegos de oportunidades y de riesgos.

En esta comprensión hay que tener en cuenta que, si bien el riesgo

¹ Riesgo, aclara Beck, no se refiere a los daños producidos, no es lo mismo que destrucción. Es un concepto que caracteriza al estado intermedio entre la seguridad y la destrucción, en el que la percepción de los riesgos que nos amenazan determina pensamiento y acción (Beck, 1986). La palabra riesgo, dice Giddens, se refiere a un mundo en el que buscamos tanto explorar como controlar, especialmente el futuro (1996, p. 521).

tiene una connotación negativa, que de alguna manera aparece en la obra de Beck (1986), en tanto constituye un diagnóstico de las transformaciones sociales no deseadas en los últimos tiempos, a partir del artículo *La teoría del riesgo reformulada* (1997) del mismo autor, puede verse también un sentido positivo, referido a tomar iniciativas audaces frente a un futuro problemático.

También es necesario considerar la distinción de riesgo y peligro,² y la diferenciación de dos tipos de riesgo, el primero es el externo, que proviene de las sujeciones de los seres humanos a fenómenos de orden natural (Beck, 1986) y social (Giddens, 1998), los primeros, son fenómenos dados, cuyo control y consecuencias están fuera del alcance de las personas, como los huracanes, las inundaciones, los terremotos, los hechos naturales que difícilmente pueden preverse. Los sociales, que en los discursos políticos hacen aparecer como “accidentes del destino” (Giddens, 1998, p. 522) surgen “de manera natural” al carecer de condiciones sociales que propicien mitigar necesidades individuales y colectivas básicas de salud, alimentación, trabajo, educación.

El segundo, el riesgo manufacturado, está en estrecha relación con el desarrollo humano que propician los avances científicos y tecnológicos, es un riesgo que se infiltra en casi todas las dimensiones de la vida humana individual y social, irrumpe en la estabilidad, en la tradición del hacer, del pensar del decidir, del actuar, provoca un estado de incertidumbre, también manufacturada, que conduce a las personas y a los grupos al cambio, a optar por formas de acción activas y arriesgadas tanto en las relaciones que establecen, como en las decisiones para cambiar sus estilos de vida. En estos nuevos procesos surgen incertidumbres y riesgos para los que ni la experiencia social ni la individual están preparadas.

A pesar de la percepción del riesgo y la incertidumbre, socialmente se asume un ímpetu por el cambio, por hacer las cosas de distinta manera; las dinámicas sociales tienden a no permanecer en la tradición. En esta situación interviene en buena medida la incorporación tecnológica, ya que

² Riesgo y peligro suponen una distinción, puede considerarse que el posible daño es consecuencia de una decisión, entonces hablamos de riesgo. En cambio si el posible daño es provocado en forma externa, es decir, se le atribuye al entorno, hablamos de peligro (Beck, 1998).

abre posibilidades a las personas para moverse de distinta manera en el mundo social. Al atender las necesidades de la vida cotidiana, requieren incorporarse a conocimientos y procedimientos desconocidos, adoptar nuevas formas de hacer distintas a las prácticas tradicionales; al mismo tiempo, se ven obligadas a admitir que frente a la probable seguridad de las decisiones presentes existe la incertidumbre del futuro.

Como telón de fondo en la sociedad en riesgo, se observa que las transformaciones que se dan por el fin de la tradición implican estar en un mundo donde la vida ya no se vive como destino, pues la incertidumbre y el cambio constante constituyen condiciones de vida presentes y futuras.

La transición de la experiencia social en un mundo marcado por un riesgo externo, a la experiencia que la sociedad experimenta en un mundo siempre expuesto al riesgo manufacturado, incalculable, se extiende a las diversas dimensiones de la vida y es creado por el desarrollo humano a través de la ciencia y la tecnología, ambas crean tanta incertidumbre como la que disipan, es una incertidumbre también manufacturada que incide directamente en la vida personal y social.

El cambio en el interior y el exterior de las instituciones

Las grandes transformaciones en la vida individual y colectiva de la sociedad en riesgo, requieren que las personas pongan en juego y desarrollen nuevas capacidades relacionadas con la anticipación de riesgos, enfrentarlos de manera apropiada para evitar daños individuales y colectivos, de igual manera, requieren de capacidades para situarse no solo en la reconfiguración de las formas que tradicionalmente asumían las instituciones y prácticas que propiciaban sentidos de pertenencia y de identidad, como la familia, el matrimonio, los roles sexuales, incluso la escuela, sino también en las nuevas exigencias sociales que se plantean para que todas estas instituciones contribuyan a la tarea de integración social a través del desarrollo de las cualificaciones civilizatorias clave (Beck, 1986) requeridas por una sociedad marcada por el riesgo y la incertidumbre.

En esta lógica, si bien las instituciones conservan su función socializadora, esta se resignifica al aparejarse con otro proceso, el de la individualización, el cual, desde la óptica de Beck (1986), no se refiere a un

ensalzamiento de la acción de los individuos, sino de la tendencia a la estandarización. Al respecto plantea:

Los individuos puestos en libertad se vuelven dependientes de la educación, dependientes del consumo, dependientes de los abastecimientos y regulaciones sociales, de los planes de tráfico, de las ofertas del consumo, de las posibilidades y modas del asesoramiento médico, psicológico y pedagógico. Todo esto remite a la particular estructura de control de las situaciones independientes de las instituciones. (p. 85)

En relación con la educación, concretamente con la institución escolar, Beck focaliza el cambio en relación con las funciones que desempeñó en la modernidad,³ que se orientaron, ya en la última etapa, a cultivar la capacidad de los seres humanos para evitar, en lo individual, el descenso social y, en lo colectivo, a combatir la miseria material.

Respecto a lo que Beck llama la “destradicionalización” de las instituciones que ordenaron las formas de vida de la sociedad industrial, caracteriza a la escuela como una “estación fantasma” y enfatiza la relación “formación sin ocupación”. En este punto el énfasis está en el ensombrecimiento del sentido de los procesos formativos por las discrepancias entre formación y ocupación. Si bien inicialmente considera que los contenidos educativos pueden permanecer inalterados y en apariencia todo sigue igual, la falta de oportunidades de empleo al concluir los estudios los convierte en irrelevantes para los jóvenes y sus familias, la escuela se convierte así en un espectro, en la que la estancia de los jóvenes puede prolongarse para acceder a nuevos grados académicos mientras espera oportunidades laborales.

El desgaste de sentido de la formación escolar y su reconfiguración

³ En una suerte de aclaración, Beck especifica que utiliza el término primera modernidad para describir la modernidad basada en las sociedades de Estados-nación, en los que las relaciones, redes sociales y las comunidades se entienden esencialmente en un sentido territorial. Las pautas colectivas de vida, progreso y controlabilidad, pleno empleo y explotación de la naturaleza típicas de esta primera modernidad han quedado ahora socavadas por cinco procesos interrelacionados: la globalización, la individualización, la revolución de los géneros, el subempleo y los riesgos globales (como la crisis ecológica y el colapso de los mercados financieros globales).

frecuente, que se constituye en un tiempo de espera, también impacta en el orden escolar interior, Beck describe: paralelamente se deteriora la autoridad de los profesores, los planes de estudio, así como los contenidos, se deslizan hacia lo irreal (1988, p. 188).

Sin embargo, no obstante la pérdida de sentido, sus reconfiguraciones más o menos visibles socialmente y el consecuente desafío al funcionamiento tradicional de las instituciones, siguen cumpliendo las funciones sociales de reproducir el sistema social y de clasificar a los individuos, clases, etiquetas, que no solo tienen sentido al interior de las organizaciones, sino también en el ámbito de la vida cotidiana. Citando Beck (2002) señala:

A efectos de control judicial y administrativo, encontramos personas nítidamente etiquetadas según su nivel de capacidad y encontramos el pensamiento clasificado como racional, demente, criminal y criminalmente demente. La tarea de clasificación que ya se ha hecho, funciona para nosotros como servicio a las instituciones profesionales. (p. 147)

Los planteamientos en torno a las etiquetas y a las autoclasificaciones cobran sentido en el análisis del funcionamiento de las instituciones, ya que para actuar adecuadamente al interior de la institución, las personas deben estar ampliamente familiarizadas con los significados institucionalizados, que no solamente se adquieren en las prácticas de los sistemas escolares formales, sino desde los procesos formativos previos y programas extraescolares que brindan múltiples ofertas de formación, adquisición de competencias y aplicación de las capacidades correspondientes a los procesos de trabajo. Sin embargo, la estabilidad de las instituciones se subvierte ante la competencia en la que grupos rivales de expertos se hacen independientes unos de otros, compiten de forma sustantiva y se enfrentan a través de imágenes que se configuran socialmente y que a su vez configuran a quienes optan por tales ofertas.

En este proceso las instituciones requieren adoptar cambios que les permitan sobreponerse, adoptar alternativas emergentes. Los creadores de lo nuevo (Beck, p. 156) fabrican una serie de opciones diversas y tal vez antagónicas frente a las cuales los usuarios desplegarán procesos que los conduzcan a nuevas clasificaciones y encasillamientos.

De acuerdo con Beck (2002), en los hechos, la función social de las instituciones va más allá del mero etiquetamiento, también contribuyen a estabilizar las dinámicas sociales, además de que incluso contribuyen a crear realidades:

[Este proceso puede denominarse] constitución de las personas a través del etiquetamiento. La receptividad a las nuevas etiquetas sugiere una extraordinaria disposición a caer en nuevos casilleros, a permitir que la identidad se redefina, pero las personas no son solamente reetiquetadas. Las nuevas personas asumen comportamientos diferentes a como lo hacían antes. (p. 21)

En la misma línea de análisis de la destradicionalización de las instituciones, al referirse a la escuela, Dubet (2010) plantea lo que él denomina “el declive institucional” como “resultado de un profundo cambio en las formas de transmisión institucional”. Él puntualiza:

Derivada de una forma de transmisión religiosa, aquí llamada programa institucional, la institución escolar constituyó una economía simbólica que definía las funciones de la escuela, la legitimación de la autoridad y los métodos y relaciones de enseñanza. La masificación en la escuela, la emergencia de un sujeto autónomo y las influencias de la escuela sobre los destinos individuales ha ocasionado una crisis del programa institucional. Por este motivo, las instituciones tienden a presentar un tono más político que moral y la experiencia personal sustituye al modelo tradicional de educación. (p. 15)

Desde esta visión, se reconoce que “la vida social contemporánea se asemeja a una larga crisis y a una destrucción evolutiva a través del individualismo, el mercado, la racionalización y el desencanto del mundo” (Dubet y Martucceli, 1996, p. 14). sin embargo, las mutaciones de la escuela y de las relaciones que implican el trabajo remunerado sobre los otros, consistente en una mediación entre los valores universales y los individuos particulares, cuyo propósito es transformarlos por medio de actividades de socialización, se han venido constituyendo históricamente, no corresponden a una época o momento específicos.

En este declive institucional se desvanecen los roles, que constituían coordenadas para orientar la participación presente y futura de los actores al interior y exterior de las instituciones. En la complejidad del mundo social y la diversidad de conductas sociales, resultan inciertas y problemáticas las relaciones que implican el trabajo sobre los otros, ya que los actores se ven obligados, como dicen Dubet y Martucelli (1996), a gerenciar racionalidades y formas de acción que les permitan, como ellos mismos señalan, moverse socialmente en una “yuxtaposición de esferas, mercados, mecanismos de integración y de definiciones culturales del sujeto” (p. 17).

En la ruptura del orden institucional descrito por Dubet y Martucceli, la estabilidad de la posición social de los individuos en la colectividad se torna ambigua, se enfrentan de manera constante a la elección de estilos de vida; incluso las relaciones y el sentido de las acciones educativas al interior de las escuelas también se ven alteradas, la percepción del sí mismo de profesores y alumnos, está en una constante tensión, recrearse de manera activa para responder a los requerimientos sociales del presente marcados por la heterogeneidad de valores, formas de actuar, normas y roles sociales, así como por la resistencia a dejar en el pasado aquello que de palabra y obra se construyó en la interacción colectiva. Las prácticas sociales, incluidas las prácticas escolares, se dan en la tirantez entre el pasado y el presente, el cambio y la tradición.

La tradición, más allá de las dicotomías

Las raíces etimológicas de “tradición” nos inducen a la comprensión de este término ligado con la transmisión de algo y su conservación.⁴ En el análisis de la tradición, ese algo, es visto desde distintas perspectivas.

La tradición con Hanna Arendt (1996) constituye la articulación de dos sentidos: el pensamiento y la historia. Si bien está presente desde

⁴ Las raíces lingüísticas de la palabra tradición son antiguas. La palabra inglesa tiene sus orígenes en el término latino tradere, que significaba transmitir o dar algo a alguien para que lo guarde. Tradere se usaba originariamente en el contexto del Derecho romano, donde se refería a las leyes de la herencia. La propiedad que pasaba de una generación a otra se daba en administración, el heredero tenía la obligación de protegerla y conservarla. (Giddens, 1990, p. 52).

la Antigüedad, aunque los sujetos no tuvieran conciencia de ella, es hasta con los romanos cuando aparece el concepto de tradición que se orienta a comprender la propia experiencia en el mundo presente a través del pasado. Con el Romanticismo se exalta el pasado como fuerza influyente en el presente, ello dice Hannah Arendt, “sirvió para marcar el momento de la época moderna en que el cambio de nuestro mundo y de las circunstancias generales era tan inminente que dejó de ser posible una confianza rutinaria en la tradición” (1996, p. 32).

A diferencia de Beck y Giddens, para esta autora el fin de la tradición no significa la pérdida del valor y la fuerza de los conceptos tradicionales, ni su desaparición de la memoria, por el contrario, puede ser que tomen nuevo impulso. La articulación tradición-memoria-pasado-presente constituyen la posibilidad de continuidad, lo que implica la existencia de una herencia, de algo que ha sido previsto como legado para el futuro, es la fuerza de la memoria, la conciencia de lo que se hereda, lo que preserva la tradición.

Desde otra perspectiva, Giddens (1990) enfatiza "La tradición" como práctica social. Inicia el capítulo La tradición en su obra publicada en 1990, con un relato del uso de los kilt (falda de cuadros) en las celebraciones que los escoceses realizan para festejar su identidad nacional, en este relato están imbricados elementos materiales y simbólicos, asociados con un orden social, así como la precisión de los desplazamientos que ha tenido en distintas épocas, desde la Antigüedad, por el uso social que se le ha dado a esta tradición que, en la revolución industrial, por ejemplo, no estuvo ligado con la preservación de la costumbre, sino con la finalidad de incorporar a los habitantes de determinadas regiones al trabajo en las fábricas, distingue cómo distintas características de este tipo de vestimenta marcan la pertenencia a clases sociales en distintas épocas históricas.

En este relato que ilustra una tradición se perfilan varias categorías para su comprensión: la preservación en el tiempo, la relación pasado-presente implicando la idea de una continuidad recreada de acuerdo con determinadas condiciones históricas y con finalidades específicas de quien decide y organiza las formas que deben asumir estas prácticas, la base material asociada con elementos simbólicos.

Respecto a la preservación, las tradiciones constituyen prácticas sociales que permanecen en períodos de tiempo relativamente variables, una condición es la repetición y la condición de estar en uso, mantenerse presente en las prácticas sociales que, durante un lapso, dan sentido y contenido a las acciones de las colectividades. En términos de Giddens (1990): “dan continuidad y forma a la vida, [al mismo tiempo que abren camino para] la integración del sujeto a un contexto social de carácter más amplio” (p. 53).

No obstante, el reconocimiento respecto a la condición de durabilidad y a la continuidad de las prácticas sociales, idea que entraña una relación dialéctica pasado-presente, a través de aquello que se preserva, en la misma obra, líneas más adelante Giddens advierte que las tradiciones no son impermeables al cambio.

En las realidades sociales, tradición y cambio no constituyen una dicotomía, si bien la preservación de determinadas prácticas puede conducirnos a una idea de inalteridad en el tiempo, esto no es así, ya que pueden verse modificadas por determinados propósitos, por la integración o desuso de elementos materiales, la incorporación de simbolismos provenientes del contexto en el que la práctica social se inscribe. Son, en términos de Giddens, inventadas y reinventadas continuamente..

Tradición y cambio en el campo pedagógico

Las tensiones entre tradición y cambio se infiltran en los sentidos, acciones y prácticas de la educación escolar, cuyo sentido es viabilizar futuros. De acuerdo con las reflexiones que plantean Puiggrós y Marengo en relación con las pedagogías, podemos reconocer que en tales prácticas intervienen muy diferentes tipos de sujetos que participan en el hecho educativo, por lo que la educación escolar constituye una producción constante, es expresión de un presente histórico social situado y de opciones de futuro que contiene en sí misma (Puiggrós y Marengo, 2013). Los debates pedagógicos, en el plano de los análisis y de las acciones, cuestionan aquellas posiciones que se relacionan con posturas autoritarias en las que la referencia a la preservación de un pasado ahistórico se impone como lo deseable y necesario para el presente y el futuro; reivindican

visiones no polarizadas respecto a aquella tradición que se renueva y se constituye en un “espacio de posibilidades que nos permite comprender y orientar nuestras acciones de una manera particular” (Sepúlveda, 1991, p. 24), son valoraciones que trascienden la dicotomía cambio-tradición en tanto se reivindica lo viejo, considerado como aquello que preserva su validez o se encarna en una tradición y que a través de su presencia en el tiempo continúa nuevo (Freire, 2004).

Los cambios en la vida escolar se dan en este proceso que Beck (2002) denomina destradicionalización en el que hacen su aparición nuevas formas de vida y relaciones sociales, se reconoce que los cambios en la vida social impactan en el campo educativo. Respecto al cambio los análisis en el campo pedagógico toman como punto de partida las reflexiones sobre el cambio social, desde donde este se reconoce como una condición inherente a un continuo proceso de transiciones que se van configurando en la relación pasado presente futuro. Freire también abre la posibilidad de pensar el cambio como una relación que implica desplazamientos entre lo nuevo y lo viejo, estos, aclara “tienen valor en la medida en que son válidos o se gestan en la sociedad de un ayer o en un mañana que se anuncia en el hoy.” En las acciones y prácticas escolares, al igual que en todas las prácticas sociales, la memoria⁵ y el olvido, lo cercano y lo que quedó atrás configuran y reconfiguran haceres y sentidos.

Desde esta visión los procesos de cambio-transición implican participación-acción, así como la consecuente superación de la idea del educador como espectador y ejecutor de disposiciones que le son ajenas. Comprenden también la existencia de una conciencia crítica que reconoce el carácter cambiante de la sociedad y ante lo nuevo, no rechaza lo viejo por ser viejo, ni acepta lo nuevo por serlo, sino en la medida en que son válidos. Conciencia crítica que se opone a la conciencia ingenua caracterizada por la impermeabilidad al análisis, al diálogo, la reflexión y la acción, la tendencia a considerar que todo tiempo pasado fue mejor, ser presa fácil de adoptar comportamientos masificadores.

⁵ Tradición y memoria se coimplican: la memoria prepara su sorpresa, expresó José Lezama Lima, para acentuar el elemento creativo de la memoria que no es otra cosa que parte de la imaginación. Un pueblo sin memoria es como un árbol sin raíces. Y el culto a la memoria no es otra cosa que el culto a los valores de una tradición que se renueva en el fluir de elementos culturales de pura cepa. (Barnet, 2002).

Ambas conciencias coexisten en la realidad, al igual que el dinamismo y la estabilidad, lo dinámico y lo estático son constitutivos de la estructura social, se implican dialécticamente en el devenir histórico. Al respecto Freire destaca “la esencia del ser de la estructura social no es el cambio ni lo estático, tomados aisladamente, sino la duración de la contradicción entre ambos. “De ahí que se observen aspectos de una misma estructura visiblemente cambiantes, contradictorios con otros que, alcanzados por la demora y por la resistencia culturales, se mantienen reacios a la transformación.” (Freire, 2004, p. 15).

Los procesos de cambio y transición conllevan el reconocimiento de las partes como constitutivas del todo, los cambios en la educación escolar inciden en la realidad social y viceversa. Desde la visión freiriana, los cambios en las partes de la estructura social impactan en esta. Para que esta relación se dé, el sentido del cambio debe encaminarse a superar los límites que imponen la palabrería y el activismo, así como las visiones que de manera extrema focalizan el valor de los cambios en ámbitos sociales acotados o bien solo consideran aquellos que son impuestos desde afuera.

En el sentido ontológico trazado por Freire, el cambio en la realidad social educativa involucra necesariamente la posibilidad de cambio en la percepción de la realidad. Superar la idea de esta como algo inmutable lleva consigo los desafíos de reconocer como antagónicos estabilidad y cambio, de superar la idea de inamovilidad, de realizar actividades superficiales que cumplen los mandatos exteriores, así como el activismo focalizado que atomiza ámbitos sociales. Comprende también reconocer tanto la necesidad de “cambiar para ser más” como la especificidad de las condiciones tempo-espaciales para insertarse en ellas críticamente, asumir implícitamente la vocación ontológica de “ser situado y temporalizado y las condiciones especiales de esta temporalidad y de esta situacionalidad”. (Freire, 2004, p. 22).

En este mismo sentido, la necesidad ontológica de educación es universal, lo que no es universal es la forma en que se atiende esa voluntad de saber, de aprender y de enseñar, la curiosidad, la necesidad de saber son universales, las respuestas se construyen y sitúan históricamente.

En el campo de las pedagogías latinoamericanas, las reflexiones sobre el cambio y la tradición van más allá de los análisis estructurales, se

encaminan a las dimensiones cotidianas y subjetivas en las que aquellos se recrean y pueden existir de maneras particulares y singulares. Gabriela Diker (2006) identifica tendencias en el discurso pedagógico: la que se finca, ahistóricamente, en una pretendida esencialidad universal de la escuela, perdida en un pasado impreciso. Antes, como elemento que orienta la comparación ponderando un sentido negativo del presente, revela, según la misma autora, que constituye la representación de “un pasado que está presente en la memoria individual y colectiva como un lugar mítico, que condensa imágenes de lo que las escuelas deben ser y ya no son” (p. 128).

Esta valoración exagerada y fuera de contexto de la imagen de la escuela también implica aceptar una norma: los alumnos, profesores, enseñanzas y aprendizajes de un pasado, que se utilizan como parámetros para rechazar el valor de lo que hay hoy. Sobrevaloración ahistórica de un discurso que “llama a reponer, reinstalar, recuperar, reconstruir, reposicionar lo viejo en lo nuevo” (Diker, 2006, p. 136).

Desde la perspectiva de Diker, esta tendencia del discurso pedagógico que se orienta a una sobrevaloración ahistórica del pasado deja de lado la posibilidad de mirar los cambios que actualmente experimentan las escuelas, generados por los cambios en los contextos, así como en y por los actores escolares. Son cambios, diríamos, siguiendo la línea analítica que por su parte emplea Frigeiro (2000), que pueden tener relación con las prescripciones de políticas educativas nacionales o internacionales:

No son solo o exclusivamente “las medidas en sí” (reformas curriculares o estructurales) las que definen o deciden los cambios reales, sino el modo en que colectivamente se elaboran, se producen, se redefinen y terminan siendo apropiadas (y en consecuencia ya nuevamente modificadas). (Frigerio, 2000, p. 2).

No obstante, el cambio, la innovación, las reformas, se configuran a través tanto de las tensiones entre iniciativas y acciones de actores que participan en diversas escalas, desde los intelectuales involucrados en el diseño y puesta en marcha de políticas y programas educativos a nivel mundial, regional y nacional; agentes de las maquinarias de las administraciones educativas, hasta directores y maestros de las escuelas; así como mediante la sobreposición, muchas veces tirante, del pasado y el

presente, lo nuevo y lo viejo, la tradición y el cambio.

En este sentido, hay otra tendencia, señalada por Diker (2006) y Feigerio (2000) respecto al discurso pedagógico respecto al, cambio en la mirada pedagógica no prescriptiva, cuyos aportes se enmarcan en el reconocimiento de la incertidumbre, el cambio, el deterioro y las potencialidades de la sociedad actual. Estas condiciones sitúan lo que Frigerio (2000) denomina “los cambios reales”, consistentes en el modo en que los sujetos que participan en la cotidianidad de la vida escolar, de manera colectiva, reelaboran, producen, redefinen y se apropian de los cambios previstos en la escala macro o de aquellos que promueven ellos mismos, en tanto portadores de los cambios que experimentan en el mundo social, más allá de la escuela.

Desde la lógica trazada por ambas autoras, las prácticas escolares envueltas en el cambio social y educativo van más allá de las transformaciones propuestas por las reformas educativas; se relacionan con los cambios en los que están implicados los contextos y actores escolares. Esta distinción constituye también una posibilidad de mirar el cambio a partir de las acciones de los actores que colectivamente, en interacción, configuran la educación que se transmite en las escuelas.

En este contexto de persistencia de procesos tradicionales, cambio y “destradicionalización” (Beck, 2002, p. 113) se teje la vida escolar entre las percepciones de los actores escolares del “nada cambia” y “todo es nuevo”.

A partir de los puntos de análisis anteriores, el cambio constituye un proceso continuo, inherente al devenir histórico, que trasciende los sistemas económicos y culturales, e implica las diversas prácticas humanas y los sentidos que subjetiva e intersubjetivamente se construyen. Siguiendo a Frigerio (2000), analíticamente puede reconocerse desde el exterior de las instituciones sociales, pero también desde el interior, a partir del poder de los actores.

Un poder siempre presente, siempre relacional, siempre expresión de una libertad conquistada, peleada o rechazada. Poder que está

en relación con una compleja trama de factores que intervienen en la toma de posición de cada actor. (Frigerio, 2000, p. 2)

Así, el cambio que renueva o desplaza tradiciones, proveniente del interjuego de factores de afuera o de adentro de los ámbitos escolares, solo es posible por el poder de los sujetos que asumen el compromiso de educar.

Desde esta perspectiva, situacionalmente se configuran las tensiones entre cambio y tradición que se concretizan en las prácticas escolares encaminadas a la renovación de haceres y sentires que, en lo individual y lo colectivo, tienen lugar en las comunidades educativas, con actores que, como reconoció Adriana Puiggrós (2001), pese a su apariencia tradicional, distan de sus antiguas identidades, porque todos hemos cambiado, también nuestras necesidades, aspiraciones e imaginarios.

Conclusiones

Al considerar la condición “cambiantes” de los sujetos y prácticas escolares que constituyen el objeto de atención del cuerpo académico, subyace una concepción de realidad en continuo movimiento que involucra transformaciones relacionadas con procesos estructurales y de las praxis sociales de los sujetos que, en tanto procesos, involucran sucesión de circunstancias y la puesta en marcha de dispositivos para la reproducción y transformación de los fenómenos en las distintas escalas temporales y espaciales.

En el camino trazado para conocer desde el presente la condición cambiante de los procesos y las prácticas escolares, conduce necesariamente al reconocimiento de la participación activa de los sujetos en los procesos sociales, así como su incidencia en los cambios en las realidades educativas que van más allá de la apariencia, que afectan, para bien o para mal, la naturaleza presente y futura de las prácticas y tienen consecuencias en los sujetos. Distinguir la dimensión subjetiva en las realidades cambiantes conlleva pensar el cambio desde las transformaciones de la realidad objetiva, pero también desde los desplazamientos en el conocimiento de esa realidad por parte del sujeto; así como la atención al hecho de que el papel activo que el sujeto asume en los procesos sociales está acotado por los límites que impone la realidad de las estructuras sociales, lo que

nos plantea la necesidad epistemológica de estar alertas para no trazar explicaciones voluntaristas ni deterministas.

Pensar el cambio desde la perspectiva de la sociedad en riesgo, a la vez que constituye la expresión de la posición que se asume en el análisis, conduce también a considerar las condiciones del mundo actual que han irrumpido la tradición del hacer, del pensar, del decidir, va más allá de situarnos en un ángulo de mirada sobre la urgente necesidad social de prevenir y controlar las consecuencias futuras de la acción humana, implica reconocer las transformaciones en las realidades globales presentes, siempre pensadas en la articulación pasado futuro, con marcas de incertidumbre, inestabilidad, pérdida de las certezas, pero también, en un sentido positivo, por la expansión del conocimiento científico y tecnológico que modifica las prácticas sociales.

Son cambios que empujan a los individuos y a los grupos, ante las emociones que suscitan el cambio vertiginoso en los diversos órdenes de la vida, el experimentar, el arriesgarse, en valorar la ruptura con las prácticas sociales tradicionales. Son cambios que penetran en el interior y exterior de las instituciones como la escuela y la familia que traen consigo el necesario despliegue de capacidades para responder a las nuevas exigencias sociales que imponen la necesidad de renovación constante para mantener vigentes tanto la función de reproducir el orden social como de integrar socialmente a los individuos y ser espacios de identidad y pertenencia.

Teniendo como trasfondo la idea de cambio y movimiento, el reconocimiento de la permanencia de las funciones sociales de las instituciones no implica considerar que estas se han cristalizado a través de los siglos, sino que en la transición de una modernidad a otra se reconfiguran en cada momento histórico porque las instituciones cambian desde el exterior a partir de las relaciones con la totalidad de la estructura social, también desde el interior ya que los sujetos que participan en ellas cambian en relación con las concepciones de sí mismos, con los estilos, contenidos y sentidos de las relaciones con otros individuos, con sus intereses y proyectos, con las oportunidades de realización presentes y futuras, en general con todas las formas de relación que también establecen con la estructura social.

Particularmente, en relación con la institución escolar, en el tránsito de la historia, la pérdida, el desgaste o la resignificación de la institución escolar, que incluso llevan a considerarla una estación fantasma, como lo hace Beck, sitúan a la escuela en las constantes tensiones derivadas de la necesidad de recrearse continuamente para responder a las exigencias sociales presentes y al mismo tiempo mantener vigentes los principios relacionados con la educación, la formación y el mejoramiento individual y colectivo. En este sentido, pensar el cambio requiere asociarlo no solo con lo que se recrea, con lo nuevo, sino con aquello que permanece no de manera estática, inamovible, sino de herencias en las que se condensan experiencia y creación y constituyen la base para una continua sucesión de creación y recreación de nuevas herencias.

