



Estatua de Temístocles en Pireo.

Fuente: https://en.wikipedia.org/wiki/File:Statue_de_Thémistocle.JPG

LA PROPIEDAD DE LA CULTURA: EN BUSCA DE UNA REPARACIÓN

Cecilia Molinari de Rennie
cecilia.rennie@hotmail.com

A partir de una conferencia de Enrique Puchet sobre el lugar de la filosofía en el contexto de la dicotomía entre conocimiento profesional y conocimiento humanístico, sigo las fuentes citadas en su texto y la red intertextual que éstas entretejen para continuar reflexionando sobre los problemas relativos a la adquisición de *cultura* en el contexto educativo actual.

Palabras clave: epistemología; humanidades; capital cultural; Alfred Toynbee; Enrique Puchet

THE *PROPERTY* OF CULTURE: IN SEARCH OF REPARATION

Taking as my point of departure a conference by Enrique Puchet on the place of humanistic studies in the context of the dichotomy between professional and humanistic knowledge, I retrace the sources he cites in this text and the intertextual net they weave to reflect on some problems related to the acquisition of culture in present-day education.

Keywords: epistemology; humanities; cultural capital; Alfred Toynbee; Enrique Puchet

PRESENTACIÓN

En su conferencia “Cultura general, un lugar para la filosofía”, Enrique Puchet (2016)¹ se refiere a la dicotomía entre actividad profesional (asociada en el mundo helénico a la *banausía*) y cultura general, advirtiendo el riesgo de que ésta desemboque en “una inaceptable apología de la in-utilidad que sólo se comprende desde la perspectiva social de una clase ociosa”. A pesar de que se suele citar a Platón como uno de los propulsores de esta dicotomía, Puchet sostiene, remitiéndose al *Primer Alcibíades*, que Platón

también destaca el valor de la filosofía en la actividad política, como un saber necesario para orientar el conocimiento y la acción a los valores éticos y estéticos de la humanidad.

CONCEPTO(S) DE “CULTURA”

Desde sus orígenes latinos, término *cultura* no deja de reconocer las raíces de la actividad humana: además de referir a los productos de la alta cultura y a las prácticas y actividades de la cultura popular (Williams, 1985), despliega en su historia una red de sentidos que entretejen

¹ Conferencia inédita del 29 de octubre de 2016, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo, Uruguay.

actividades agropecuarias (**cultivo** de la tierra o ganado), ocupaciones territoriales (de ahí la palabra **colono**), industrias artesanales (de donde **couture**), y procesos de desarrollo biológico (el **cultivo** de un micro-organismo en un laboratorio), entre otros.

Sin embargo la llamada *alta cultura* — particularmente a partir de la revolución industrial— aparece como *propiedad* de un grupo sociocultural específico: los varones de clase ociosa, que según Platón (*Rep. VI.x*) son los únicos que pueden “entregarse dignamente a la filosofía”. En particular, en el estado más noble y mejor constituido los ciudadanos no deben vivir “una vida mecánica o mercantil”, ni — irónicamente dada la etimología de “cultura”— dedicarse a cultivar la tierra, ya que “el ocio es necesario tanto para el desarrollo de la virtud como para la participación activa en la política” (Aristóteles, *Pol.* 1328b-1329a) — las actividades incompatibles llegarán a incluir actividades atléticas y deportivas, aun cuando los premios no fueran objetos de valor material (Toynbee, 1946:240).

LA PROPIEDAD DE LA CULTURA Y LA FIGURA DEL BANÁUSOS

Platón (*Rep. VI. ix*) ridiculiza ferozmente las aspiraciones de dedicarse a la filosofía de artesanos y comerciantes, a quienes compara con “aquel calderero calvo y pequeño que, liberado poco ha de sus cadenas y disponiendo de algún dinero, intenta casarse con la hija de su dueño, ya recién salido del baño y peripuesto como un novio”: la figura representativa de esta aspiración *desubicada* es la del *banáusos* —un término que, según el diccionario de Bailly, en su forma de sustantivo refiere al obrero o artesano, y como adjetivo al perezoso, negligente, irreflexivo², pero que, para el Oxford Latin Dictionary también significaba tranquilidad, paz, seguridad pública o privada. Toynbee (1946: 241), en el pasaje que menciona Puchet (2016), ilustra los problemas de la concepción helénica de cultura apelando al personaje del general griego Temístocles.

Plutarco (*Them.* 1.2 -1.4) describe a Temístocles como un joven proveniente de estrato social bajo pero sagaz y hábil para conectarse con miembros de clases superiores. Interesado en la vida pública por elección

aunque no por cuna, rechazaba las disciplinas orientadas a formar el carácter o a la gratificación “liberal”. Plutarco (*Them.* 2-II.3), que suele utilizar anécdotas para describir en un pantallazo el carácter de sus sujetos (Duff, 2003:90), relata que en reuniones sociales refinadas, algunos hombres supuestamente cultos se mofaban de Temístocles, quien respondía con cierta grosería que si bien no sabía afinar una lira ni tocar el arpa, si tomaba el control de una ciudad pequeña y oscura podía volverla gloriosa y grande.³ Sin embargo, matizando esta censura, Plutarco (*Them.* 3.1-2) retrata a Temístocles en su madurez como un líder carismático y sagaz, con una necesidad insaciable de poder y gloria (ibid., 5. 1 y ss), pero capaz de entenderse con la gente común “en parte porque sabía los nombres de cada ciudadano, y en parte porque actuaba como árbitro seguro e imparcial” (ibid. 5.4) guiando exitosamente a Atenas en un período de turbulencia política y militar. También Tucídides (*Hist.* 1.138.2)⁴ lo describe como un hombre admirable, alguien capaz de demostrar en numerosas ocasiones su inteligencia natural, que le permitía emitir juicios acertados aún en cuestiones que no entraban en su experiencia inmediata; relata que impresionó al rey persa aprendiendo su lengua para poder comunicarse sin intermediarios.

CULTURA GENERAL Y CONOCIMIENTO PROFESIONAL: EL DEBATE EN EL S. XIX

Por medio del ejemplo de Temístocles, Toynbee (1946:240), critica una postura que desembocará en “a deep mistrust of all professionalism” y que, como señala Puchet (2016) en la conferencia que da lugar a estas reflexiones, plantea una dicotomía aún no resuelta entre conocimiento profesional y cultura general, que recrudece en los debates sobre educación del siglo XIX en Inglaterra. Precisamente, su discusión sobre la *banausía* se encuentra en la sección titulada “The impact of democracy upon education” (Toynbee, 1946: 192 y ss.), que discute en profundidad los obstáculos que enfrentó el proyecto de universalización de la educación desde sus comienzos en el siglo XIX. En este momento, la discusión se centraba en si la mayor parte de los contenidos

² (Dictionnaire Grec-Français de M. Bailly)

³ Las traducciones al inglés de Toynbee (1943:241), seguramente del original griego, y la de Perrin de la Loeb Classical Library (1968:7) no difieren en esencia, por lo cual es ocioso citarlas in extenso.

⁴ Alcibiades, por el contrario, aparece representado en Platón como una figura “en el umbral de la filosofía” (MacIsaac, 2011:36), un joven que a pesar de pertenecer a la clase de varones con derecho a la cultura, cree que ésta

no es necesaria ya que no es algo común entre los otros políticos atenienses. Plutarco también dedica un volumen de sus *Vidas* a Alcibiades, deteniéndose como es habitual en la belleza y numerosos amantes del joven, y en el lugar privilegiado que Sócrates ocupó entre ellos (por ejemplo, en Alc.). Una lectura comparada de las vidas de Temístocles y Alcibiades revela una consideración mucho menor por parte de Plutarco por este último.

curriculares de la educación popular debían ser humanísticos o científicos. Dos figuras representativas de este debate fueron Matthew Arnold y Thomas H. Huxley. Matthew Arnold, poeta y crítico literario, fue desde 1851 inspector general de escuelas de Inglaterra. Un profundo conocedor del contexto escolar de su época, Matthew Arnold (1822-1888) consideraba que la escuela popular debía ofrecer una educación humanista que coexistiera con contenidos “científicos”. Thomas H. Huxley (1825-1895), biólogo inglés evolucionista y apasionado popularizador de la ciencia⁵, creía que la educación humanística debía estar acotada al ámbito de los estudios clásicos en las universidades, y consideraba que en la escuela popular constituía una pérdida de tiempo valioso que debía dedicarse a los contenidos científico-tecnológicos que exigía el mundo contemporáneo.

El debate entre Arnold y Huxley tiene dos dimensiones: por una parte, se discute qué es *cultura*: Huxley (1881:16 y ss.) defiende que el conocimiento contenido en los textos clásicos es obsoleto, por lo cual ya no constituye “cultura”, mientras que Arnold (1869:35) sostiene que las humanidades incluyen “the best that is known and thought in the world”, incluyendo las ciencias. Por otra parte, se debate cómo se adquiere el conocimiento en las humanidades y en las ciencias: para Huxley (1881:9)⁶ el mundo moderno requiere una postura epistémica pragmática, que acepta la imperfección y transitoriedad de las interpretaciones de los fenómenos naturales y está abierta a cambiar a medida que progresa el conocimiento de la naturaleza.⁷ Para Arnold (1881, 1903), independientemente del momento histórico, sólo un aprendizaje que pueda vincular lo cognitivo con lo afectivo es capaz de cumplir los objetivos de la educación.

Arnold (1903:317 y ss.) responde en un discurso de 1885. Comienza refiriéndose al pasaje donde Platón (*Rep.* VI.ix) critica los intentos de autoeducación de quienes tienen “sus cuerpos y sus almas manchadas por sus actividades vulgares”. En el contexto donde se pronuncian estas palabras, una ciudad industrial de los Estados Unidos, es más que evidente que, como reconoce Arnold (1903:320),

esta postura no tiene cabida en la sociedad de ese momento, sino que debe comprenderse en el contexto sociohistórico de Atenas del siglo V AC. Sin embargo, esto no invalida otros aspectos del pensamiento de Platón que continúan siendo relevantes— en particular, su concepción del hombre inteligente como aquel que valora los estudios que lo ayudan a obtener más sobriedad, justicia y sabiduría — algo que, para Arnold (1903:320) puede considerarse una buena definición de educación. La cuestión entonces es saber si la educación, que hasta el momento había sido eminentemente literaria, aún cumple con este objetivo o si hay otros contenidos más apropiados para alcanzarlos, y más específicamente si es necesario que los contenidos de la educación pasen de las letras a las ciencias (ibid.).

El argumento de Arnold (1903: 341) es que, si bien conocer los resultados del estudio científico de la naturaleza es tan necesario como conocer los productos del arte para ser una persona culta, sólo los estudios humanísticos contribuyen a conectar lo puramente cognitivo con lo afectivo, y de este modo pueden no sólo deleitarnos sino también fortalecernos y elevarnos, al relacionar los resultados de la ciencia moderna con nuestra necesidad de justicia y belleza. Para mostrar esta diferencia hace una distinción entre dos tipos de conocimiento, que pueden llamarse conocimiento instrumental y conocimiento crítico. El conocimiento instrumental nos proporciona información — “pieces of knowledge”; estos elementos de conocimiento instrumental nos dan acceso a otras “piezas” de información, cada vez más complejas. Esta información puede ser importante, útil o interesante, pero por sí misma sólo puede llevar a acumular más información. Sólo las humanidades pueden satisfacer la necesidad intrínseca del ser humano de relacionar la información con nuestro sentido de ética, de belleza, de emoción. (1903:336). No importa si el conocimiento que contienen estos textos es perecedero; en el momento en que se hace obsoleto, su poder de involucrar las emociones va a desaparecer; pero lo que no desaparece es la necesidad humana de que el conocimiento apele a las emociones. (1903: 339) De este modo, la enseñanza de las humanidades promueve el

⁵ Huxley es conocido entre otras cosas por haber acuñado el término “agnosticismo” que consideraba no una creencia (como lo era el ateísmo) sino “el axioma fundamental de la ciencia moderna”

⁶ Huxley argumenta que si bien durante el renacimiento el conocimiento sólo podía legitimarse en base a las “auctoritas”, en el mundo moderno “la crítica científica de la vida” (p.21) no apela a la autoridad sino a la naturaleza, buscando la verdad entre las cosas, no las palabras.[1] Afirma que si bien la cultura es única (24) hay varios

caminos para llegar a ella, y que una educación exclusivamente científica es al menos tan efectiva como una educación exclusivamente literaria a la hora de obtener “real culture”.

⁷ “admits that all our interpretations of natural fact are more or less imperfect and symbolic, and bids the learner seek for truth not among words but among things. It warns us that the assertion which outstrips evidence is not only a blunder but a crime” (p.22)

desarrollo de la capacidad crítica, que como define Arnold (1895:81) en un texto anterior, es “a disinterested endeavour to learn and propagate the best that is known and thought in the world.”⁸

Esto es justamente lo que señala Puchet (2016) en relación con la filosofía: la necesidad de descubrir “en el seno mismo de la vocación política, una necesidad fundadora de otro carácter: la reflexión crítica sobre los valores humanos primordiales (lo justo, lo verdadero...) y, consecuentemente, la jerarquía de los bienes que merecen ser cuidados con predilección.”

UN DILEMA PARA LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

El cumplimiento de esta promesa de la educación, sin embargo, ha enfrentado escollos imprevistos en el momento de su concepción. Toynbee (1946: 193-194) señalaba específicamente el empobrecimiento de los contenidos que tiene lugar cuando la educación se desvincula de su contexto sociocultural tradicional: por una parte el “espíritu utilitarista” que contamina los frutos de una educación al alcance de todos, y por otra la forma en que “los empresarios” aprovechan la educación recién adquirida de un pueblo para su propio beneficio. — Toynbee ofrece como ejemplo del fracaso de la educación popular en desarrollar la capacidad crítica de los ciudadanos la aparición sobre fines del siglo XIX de la prensa amarilla, justamente cuando la primera generación de niños egresados de la escuela pública ingresa al mercado laboral y comienza a tener algún poder adquisitivo (ibid. 193).

Considerar “la cultura” no como ideal humanista sino como una forma más de capital (Bourdieu 1987) que se transmite en forma hereditaria es útil para comprender el fracaso de la educación en cuanto a lograr el ideal que Toynbee (1946:197) llama “cultivo de las masas”. Bourdieu (ibid.) distingue tres estados del capital cultural: incorporado (ligado al cuerpo del poseedor y adquirido al precio su tiempo), objetivado (en artefactos como libros, obras de arte, etc) e institucionalizado (títulos expedidos por instituciones educativas).

Por una parte, la adquisición de “cultura” (capital cultural incorporado) está ligada a la persona — cada uno sólo puede acumularlo de acuerdo a sus capacidades, cada uno lo “paga” con su propio tiempo, no puede comprarse ni intercambiarse; muere con su portador (Bourdieu 1987). Estos rasgos de incorporación disimulan que el capital cultural incorporado sí

es objeto de una transmisión hereditaria que, como dice Bourdieu (ibid.) es “altamente encubierta y hasta invisible”, ya que forma parte de las propiedades que el individuo suma a su patrimonio hereditario, funcionando como capital simbólico por ejemplo “en el mercado matrimonial o en el mercado de bienes culturales en los que el capital económico no está plenamente reconocido” (ibid.), proporcionando a sus poseedores ventajas simbólicas y materiales. Su acumulación inicial, de la cual depende la acumulación posterior, comienza desde la socialización primaria y abarca todo el tiempo de socialización (ibid.), lo cual en los casos de familias con fuerte capital cultural, incrementa el tiempo total de acumulación de capital cultural incorporado. Por lo tanto, concluye Bourdieu (ibid.) las diferencias en el capital cultural familiar impactan no sólo en el momento de inicio de transmisión y acumulación, sino en las posibilidades de “satisfacer las exigencias propiamente culturales de una empresa de adquisición prolongada” (ibid.). Más aún, el capital cultural objetivado sólo puede ser apropiado simbólicamente por quienes ya poseen capital cultural incorporado. Como afirma Bourdieu (ibid.) alcanza tener capital económico para comprar una máquina, pero poder utilizarla es necesario poseer capital incorporado.

Quienes tienen acotado el período de acumulación de capital cultural incorporado a los años de escolarización formal tienen limitaciones no sólo en cuanto al volumen de contenidos que pueden adquirir sino, como señala Toynbee (1946:193) “la cultura” que integra estos contenidos — el capital objetivado en productos literarios, científicos, artísticos de la alta cultura del mundo occidental— pertenece a un mundo alejado de su contexto sociocultural, resultando en un empobrecimiento de los contenidos en el proceso de recontextualización pedagógica que obstaculiza aún más la adquisición de capital incorporado.

CONSIDERACIONES FINALES

A partir del surgimiento de los primeros proyectos de universalización de la educación, se plantea la cuestión de qué conocimientos deben impartirse en la escuela popular. Ya en ese momento, el debate se plantea en términos utilitaristas: dado el escaso tiempo de permanencia en el sistema educativo, se trata de seleccionar los contenidos que serán más útiles a los estudiantes en su vida futura. En el contexto sociocultural de ese momento -- y también en el

⁸ “Un emprendimiento desinteresado para aprender y propagar lo mejor que se ha conocido y pensado en el mundo”. (Trad. del articulista)

nuestro-- los conocimientos científicos pasan a ocupar el lugar prioritario en el currículo, desplazando así, como señala Puchet (2016), los "asuntos mayores": lo bello, lo bueno, lo justo. Los saberes humanísticos continúan ocupando un lugar central solamente en las universidades prestigiosas, en las escuelas de teología, en los colegios privados más prestigiosos. Sin embargo, subyacente a la discusión sobre si los contenidos escolares deben ser mayormente humanísticos o científicos, hay una cuestión encubierta sobre quiénes deben (o pueden) tener cultura: si se acepta la hipótesis de Bourdieu de los tres estados del capital cultural, la afirmación de que la adquisición de cultura es algo *propio* de la clase ociosa sería verdadera en el sentido que los miembros de este grupo pueden proporcionar a sus hijos mejores condiciones para adquirir capital incorporado, al comenzar el proceso de acumulación más tempranamente y al poder liberar más tiempo de vida para esta acumulación. Desde esta perspectiva, el desafío de la educación popular radica en ofrecer condiciones favorables para la adquisición de capital cultural incorporado, tanto por medio de la selección de contenidos curriculares que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico - la posibilidad de establecer y problematizar los vínculos entre lo cognitivo, lo ético y lo estético— como en asegurar la mayor cantidad de tiempo posible para su adquisición.

Para seguir leyendo:

***Platón (Trad. 1986) *La República*. In *Obras Completas* Madrid: Aguilar**

***Arnold, M. (1865). *The function of criticism at the present time*. In *Essays in criticism*. London: Ticknor and Fields. Pp. 1-41**

Referencias

- Arnold, M. (1865). *The function of criticism at the present time*. In *Essays in criticism*. London: Ticknor and Fields. Pp. 1-41
- Arnold, M. (1903) "Literature and Science" In *Essays in Criticism, Second Series* (1903), pp. 317-348
- BANÁUSOS - *Dictionnaire Grec-Français* de M. Bailly
- Bloom, H. (2014). *The western canon*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Bourdieu, P. (1987). *Los tres estados del capital cultural*. Sociológica (año 2, num.5).
- Duff, T. E. (2003). *Plutarch on the childhood of Alcibiades (Alk. 2–3)*. In *Proceedings of the Cambridge Philological Society* (Vol. 49, pp. 89-117). Cambridge University Press.
- Hobsbawm, E. (1987). *Age of Empire: 1875-1914*. New York: Random House.
- Huxley, T. H. (1881). *Science and culture, and other essays*. London: Macmillan.
- MacIsaac, D. G. (2011). *Te Nous of the Partial Soul in Proclus' Commentary on the First Alcibiades of Plato*. Dionysius, 29, 29-60.
- Platón (Trad. 1986) *La República*. In *Obras Completas* Madrid: Aguilar
- Plutarch (Trans. B. Perrin, 1968) *Life of Alcibiades* In *Alcibiades and Coriolanus, Lysander and Sulla*. London & Harvard: Harvard University Press, pp. 1-116
- Plutarch (Trans. B. Perrin, 1968) *Life of Themistocles* In *Themistocles and Camillus; Aristides and Cato Major; Cimon and Luculus*. London & Harvard: Harvard University Press, pp. 1-92
- Puchet, E. (2016) "Cultura general, un lugar para la filosofía". Conferencia inédita del 29 de octubre de 2016, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo, Uruguay.
- Snow, C. P. (2012). *The two cultures*: Cambridge University Press.
- Toynbee, A. J. (1946). *A Study Of History (Vol Iv)*. London: Oxford University Press
- Williams, R. (1985). *Keywords: A vocabulary of culture and society*: Oxford University Press.

Cecilia Molinari de Rennie. Dra en Educación (UDE); Mag. en Educación (Univ. ORT); Lic. en Letras (UDELAR); Lic. en Filosofía (UDELAR). Post-doctoranda en Semiótica (Universidad de Brasilia - UnB). Inscripción Institucional: Cecilia Molinari de Rennie (Depto. de Historia y Filosofía de la Ciencia, FHUCE-UDELAR).



Recibido: 15/4/2017. Aprobado 19/5/2017. VB: 20/5/2017.