LOS NOVENTA

pone al alcance de los lectores una colección con los más variados temas de las ciencias sociales. Mediante la publicación de un libro semanal, esta serie proporciona un amplio espectro del pensamiento crítico de nuestro tiempo.

ADRIANA PUIGGRÓS

IMAGINACIÓN Y CRISIS EN LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA

ALIANZA EDITORIAL MEXICANA

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes

MÉXICO, D.F.

338960

370.98
P979im
ej.2

IMAGINACIÓN Y CRISIS EN LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA

Primera edición: 1990

© 1990, Secretaría de Educación Pública
© 1990, Adriana Puiggrós

D.R. © 1990, Editorial Patria, S.A. de C.V.,
bajo el sello de Alianza Editorial Mexicana
Canoa 521, 6° piso, Col. Tizapán,
México, D.F., CP 01090

Primera edición en la colección Los Noventa

Coedición: Dirección General de Publicaciones del
Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/
Editorial Patria, S.A. de C.V.

La presentación y disposición en conjunto
y de cada página de IMAGINACIÓN Y CRISIS EN
LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA,
son propiedad del editor. Queda estrictamente
prohibida la reproducción parcial o total
de esta obra por cualquier sistema o método
electrónico, incluso el fotocopiado,
sin autorización escrita del editor.

ISBN 968-39-0300-2

IMPRESO EN MÉXICO

Para Mara, Mariclaire, Sara y Susana

ÍNDICE

Capítulo I
La educación latinoamericana como campo problemático 11
Hacia la transformación del sujeto pedagógico 38
Capítulo II
Crisis del sistema educativo moderno 50
Capítulo III
Alargar la mirada 109
Capítulo IV
Dejarlos soñar 146

Capítulo I

LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA COMO CAMPO PROBLEMÁTICO

EDUCACIÓN Y POLÍTICA EN EL FIN DE SIGLO LATINOAMERICANO

La relación entre la educación y la política se ha puesto de moda. La preeminencia de las categorías políticas en los análisis pedagógicos juega hoy el mismo papel que en otros momentos desempeñaron las categorías filosóficas, sociológicas o económicas. La crisis de los grandes cuerpos teóricos, que ampararon las almas desprendidas de la protección eclesiástica, hizo mella en los discursos que, desde Comenio,[1] intentan encontrar una explicación acerca de lo que ha sido llamado en la historia "educación y/o pedagogía".

La educación ha tenido enormes dificultades para ser aceptada como un campo de problemas con entidad propia. Todas las corrientes idealistas la han incluido, de una u otra manera, en el terreno de la filosofía, subordinándola al estudio de los valores, los fines y la normativa. El positivismo la declaró un hecho social y la refundó como sociología de la educación. El funcionalismo de origen norteamericano la vinculó más decididamente con la economía y llegó a considerarla un insumo para el desarrollo y un medio para la formación de "recursos humanos", tomando esta última categoría con toda la carga política contenida en el proyecto expansionista de las décadas de los sesenta y setenta. Los discursos marxistas dudaron en

[1] Susana Barco, *Sobre la historia de la didáctica* (mimeógrafo).

considerar la educación un reflejo o una manera de ser de la ideología, un instrumento del Estado para la reproducción del orden social o una extensión de los mecanismos reproductores de la estructura de la sociedad.

En ninguna de las posiciones mencionadas se definen los problemas específicos de la educación, lo cual colabora en la subordinación práctica de los programas educativos a finalidades puntuales de tipo político, ideológico o económico. La educación pierde su carácter prospectivo y queda limitada a los requerimientos más inmediatos.

Ese hecho es particularmente preocupante en América Latina. Las enormes dificultades para que la educación se dirija hacia el futuro están muy vinculadas con la redefinición del papel que juegan nuestros países en el mundo. El pragmatismo que orientó los planes educativos, durante las décadas que siguieron a la Segunda Guerra Mundial, ha sido sustituido en una región a la cual se veía aún como proveedora de materias primas y mano de obra en gran escala. El abandono de esos sistemas corresponde a una etapa en la cual hemos sido tirados a la trastienda del mundo y se nos ha quitado el derecho a ser acreedores de una participación igualitaria en la producción, distribución y uso de la cultura.

En el mejor de los casos, los gobiernos corren, con magros presupuestos y finalidades proselitistas, tras objetivos elementales que jamás logran alcanzar. Ni ellos ni los partidos políticos han podido proyectarse más allá de metas espurias que nada tienen que ver con la vinculación entre educación y futuro. No han surgido nuevos sujetos sociales y políticos con capacidad de propuesta pedagógica. No fueron cuna de tales sujetos, al menos hasta hoy, los grandes sindicatos de docentes ni existió un movimiento estudiantil de la potencia pedagógica que tuvo aquel de 1918. No hubo reformulación del proyecto educativo dominante por parte de bloques hegemónicos nacionales —quizá con la sola excepción del mexicano— sino penetración de los modelos trasnacionalizados.

Una década más atrás, el movimiento mexicano de 1968 —la expresión de la juventud universitaria en América Latina más importante de la segunda mitad del siglo— logró incidir en la sociedad con la magnitud en que lo había hecho el movimiento reformista; pero no tuvo la repercusión latinoamericana de este último, ni formuló una propuesta pedagógica que superara las viejas banderas de autonomía, gobierno tripartito y libertad de cátedra. Entre 1960 y 1980 se exacerbó la tradicional concepción de las izquierdas, que definía el campo pedagógico que hegemoniza la burguesía como un coto de caza de militantes. Las derrotas sufridas por la estrategia de las izquierdas latinoamericanas en países como Argentina, Uruguay,

Chile y Brasil, y el decrecimiento del interés de los estudiantes y docentes de todos los niveles del sistema educativo por la política, caracteriza la década de 1980. En Argentina, no ha sido motivación suficiente para que el pensamiento pedagógico de la izquierda dudara de sus clásicas teorías sobre las articulaciones entre educación y política. En Brasil, en cambio, experiencias como la que realizó el Partido Trabalhista en Río de Janeiro, o la que hoy se empieza a perfilar en la municipalidad de San Pablo, bajo la dirección de Paulo Freire, muestran un interés mayor por el resguardo y la atención específica de los problemas educativos.

Durante las últimas décadas, tampoco el nacionalismo popular generó propuestas pedagógicas de largo alcance que superaran aquellas que, bajo el eje pueblo-nación, habían guiado las reformas típicas de mediados del siglo. Una expresión actual de esta corriente, como el peronismo argentino, perdió el enorme terreno que había ganado a comienzos de los setenta en las universidades argentinas. En ellas, el avance del liberalismo no solamente es una manifestación de la derechización de toda la sociedad después de la dictadura militar, es también una muestra de la adhesión de los estudiantes a quienes, aunque sin propuestas novedosas, parecen estar dispuestos a atenderles problemas específicos. Las cuestiones internas partidarias han impedido que los militantes de la Unión Cívica Radical, actualmente en sus útimos días de gobierno, avanzaran más allá de la propuesta de la que fueran unos de los principales gestores, setenta años atrás. El peronismo, que acaba de ganar las elecciones nacionales accediendo así por cuarta vez al poder, llega aliado al liberalismo económico y con un enorme consenso entre las clases populares, las cuales son diezmadas por los mismos grupos económicos que sustentan tal posición. Se trata de una de las más peculiares combinaciones de la historia política latinoamericana. En la educación, el gobierno recién electo trata de articular los intereses del nacionalismo católico, de corte fundamentalista, con la política privatista del neoliberalismo y, en menor medida, con los grupos progresistas que aún sobreviven en el peronismo. Desde tal perspectiva, la universidad pública carece de interés para los gobernantes y el esquema pedagógico neoliberal es enarbolado por los otrora más acérrimos defensores del papel docente del Estado y del carácter nacional y popular de la educación, como cabe al nacionalismo popular.

Más allá del flagrante caso argentino, el triunfo del neoliberalismo es un hecho en la educación latinoamericana de esta década. Claro está que la historia sigue y que, en la trama profunda de las sociedades, pueden nacer nuevos discursos capaces de adelantar perspectivas que nuestra generación, hoy protagonista principal de los aconteci-

mientos, no imagina. Pero no es aconsejable negar la derrota de los paradigmas pedagógicos vinculados al cambio social que se ha desarrollado durante casi todo este siglo. El educacionismo liberal y el educacionismo desarrollista chocaron contra una realidad ineludible: la verificación de que la existencia jamás lograda de burguesías nacionales con voluntad política y —aunque suene antiguo— conciencia de clase era una condición para sostener sus hipótesis. Los nacionalismos populares, que lograron crear gérmenes de pedagogías neohegemónicas, resolvieron una a una sus contradicciones con el otrora enemigo imperialista, transformando lo contradictorio en distinto y susceptible de articulación. Pese a la mayor parte de sus formulaciones, los nacionalismos populares han sido finalmente incapaces de romper con las más profundas condicionantes del pasado sobre las sociedades. Hoy, ante la crisis del Estado, no son capaces de crear paradigmas político-pedagógicos superiores, en tanto que las izquierdas, que no los comprendieron en el momento oportuno, cuarenta y cincuenta años atrás, yacen confundidas en plena crisis de identidad.

En momentos de carencia teórica tan profunda como el que hoy vivimos, alargar la mirada puede proporcionar perspectivas inimaginadas al saltar los barrotes carcelarios de lo inmediato. En realidad, uno de los síntomas de la crisis es precisamente una vuelta al localismo y una fragmentación de los lazos político-culturales que mantuvieron a las masas populares articuladas al Estado, pero también entre sí, lo que ya empieza a notarse en algunos países. El localismo —atacado a mediados del siglo XX por movimientos de carácter nacional popular sobre el pivote de la política y la pedagogía del Estado— y la falta de solidaridad social regresan hoy como producto de la balcanización de las estructuras centrales, de la descentralización privatizante y de la concentración paulatina de las partes más rentables del sistema educativo estatal en instituciones para élites. Otro de los síntomas de la crisis es la pérdida del sentido histórico. No es una casualidad que en los colegios latinoamericanos se haya deteriorado profundamente el aprendizaje de la historia. Existe una real pérdida de la memoria, que incide en la formación de una juventud sin lazos culturales conscientes con su pasado y, por lo tanto, sin la perspectiva necesaria para proyectar su futuro.

Los movimientos pedagógicos latinoamericanos de los últimos años carecen también de esa mirada que permite al educador buscar la felicidad presente del niño, a la vez que procurar la formación educativa de quien vivirá el mundo del futuro. El pragmatismo latinoamericano actual está vacío de la idea constructivista de un John Dewey, que veía en el juego la felicidad actual y el proyecto del

mañana. Los valores, los fines, las idealizaciones que, con diferentes contenidos, desplegaron en enunciados pedagógicos los espiritualistas, los liberales radicalizados, los socialistas, los libertarios racionalistas en las primeras décadas de este siglo, parecen no haber dejado rastros en los discursos pedagógicos actuales. Ni siquiera el educacionismo del normalismo latinoamericano, plagado de positivismo, pero convencido de la posibilidad de la nación, tiene hoy vigencia. Esta década es la de mayor soledad para Simón Rodríguez, Mariátegui, Carlos Vergara y Paulo Freire. Tal vez para huir de la soledad teórica y de las cárceles de la imaginación, Freire, consecuente militante del Partido Trabalhista, está hoy trabajando en la comuna de San Pablo.

Proponemos alargar la mirada hacia el pasado y hacia el futuro, como un ejercicio difícil, improbable, pero, como todo movimiento de traspaso de lo inmediato, revolucionario. Proponemos abandonar la retórica que nos envuelve, como siempre, en los momentos de decadencia de las viejas pedagogías. Se trata de escuchar las preguntas más frecuentes y aparentemente sencillas de los estudiantes, de los padres y de los maestros. Tal vez descubramos que son nuestras propias preguntas las que, al carecer de respuesta, hemos llenado de palabras huecas.

La mítica esencia de la educación

La postura epistemológica, desde la cual se encara el problema de la educación, es decisiva para la generación de teorías pedagógicas. Éstas son construcciones discursivas que organizan, consciente o inconscientemente, las prácticas educacionales, cuya importancia social, cultural y política no es necesario explicar. Hay dificultades para explicar ese fenómeno o conjunto de fenómenos que usualmente se denomina educativo o pedagógico (no haremos la distinción entre ambos términos en este trabajo) en su especificidad y no deductivamente, a partir de premisas de disciplinas que atienden otros problemas. De tal modo las cuestiones que surgen, aparentemente simples, son aquellas preguntas que están siempre en boca de los estudiantes universitarios de ciencias sociales o en los futuros pedagogos: ¿Qué es la educación? ¿Qué es la pedagogía? ¿Podremos distraer algún tiempo del que tenemos comprometido en prácticas incesantes, que sólo interrumpimos para desplegar la "objetivitis"[2] y

[2] Beneditto, 1988.

de la cual regresamos indefectiblemente a comprobar que el círculo no se cierra, que no hay linealidad entre la planificación positivista y la práctica pedagógica? Intentémoslo, rastreando en cuestiones conocidas por todos los educadores, cómo se comporta el término "educación".

El camino habitual de los pedagogos latinoamericanos del siglo para buscar una respuesta ha sido recurrir a las viejas definiciones gestadas en la cultura occidental, de la cual proviene su propia identidad, dadas las concepciones que se les han transmitido en su formación como normalistas o pedagogos. Pero un recorrido por la *paideia* nos remite a una serie de problemas, sin que hallemos una sustancia, un contenido, un significado último y verdadero que nos tranquilice. *Paideia*, término en el cual cultura y educación son inseparables, tiene en el pensamiento griego dos nodos que condensan sus sentidos. Uno de ellos se vincula con la *areté* y contiene los elementos profundamente humanísticos y la idea de la formación integral. El otro vincula educación y política.

En un sentido más teórico, los sofistas, fundadores de la ciencia de la educación,[3] enseñaban la *areté* política y denominaban a su profesión *techné política*. Esa *techné* tiene en Protágoras un sentido de educación universal, distinguiéndola de los demás sofistas que preferían definirla como la educación realista para la aprehensión de los objetos particulares.[4]

Vinculada a la raíz *edo* (*edoceo*, instruir a fondo, enseñar puntualmente, enseñar algo acerca de algo o alguien; *edo*, del griego, comer, consumir, alimentarse), la *educatio* latina alude, a partir del viejo mito de Prometeo, a la necesidad humana de complementarse, de reparar un déficit de la naturaleza, de conocer como medio para alcanzar la plenitud. En la tradición occidental quedó grabada la imaginaria posibilidad de la educación de vencer los déficits del hombre. La educación fue siempre objeto de una exigencia de omnipotencia. El pastor griego, oriental o hebreo alimentaba los rebaños y era guía, político, pedagogo.

En el cristianismo el pastor, ahora eclesiástico, era también el sabio. En la tradición tomista, la educación fue concebida como la conducción del alumno por el maestro con un sentido intelectualista y verbalista. Durante el medievo, la educación cobró el sentido de predicación cuando se dirigía al pueblo, y de enseñanza cuando sus destinatarios eran la nobleza y los sacerdotes. En este último caso,

3 Werner Jaeger, *Paideia,* México, Fondo de Cultura Económica, 1957, p. 272.
4 *Ibidem,* p. 275.

conservaba rasgos de la antigua *paideia* en su acepción de cultura, tradición, literatura, civilización, y se ocupaba de la formación de los "doctos". Los significados variaban y nuevamente coexistían acepciones no coincidentes, pero la educación era reconocible porque denominaba una serie de problemas vinculados con la lucha contra la difusión de la cultura, contra la "amenaza de la escritura".[5]

La sistematización de los diferentes procesos que se reunían bajo la etiqueta de "educación" tuvo sus antecedentes en la *didaliscalice* latina, que si bien en algunos enunciados es utilizada como sinónimo de educación, se refiere más bien a la cuestión metodológica. La idea de *didaliscalice* fue retomada por Juan Amos Comenio, quien produjo una ruptura entre las concepciones medievales y las concepciones modernas de educación, y llevó al campo educativo el empirismo expresado en la epistemología por Francis Bacon. Comenio otorgó al *didaliscalice* un sentido de universalidad y de sistema gradual, unificado y reglamentado. De tal modo, fincó uno de los pilares del sistema educativo moderno; pero no redujo la educación a la didáctica, sino que la identificó también con instrucción: conocimiento de todo por todos con la finalidad de desarrollar gérmenes de saber que, en una actitud de profunda religiosidad, poseeríamos por gracia divina. La educación no se separó de la filosofía como disciplina, pero sí lo comenzó a hacer como método.

Juan Jacobo Rousseau retomó la idea de educación como suplencia; como en el mito de Prometeo, su finalidad consiste en reparar lo incompleto de las relaciones entre el hombre y la naturaleza; pero esa reparación será ejercicio de la violencia. Rousseau definió la educación como una serie de problemas: la educación de las instituciones públicas, la educación del mundo, la educación doméstica o de la naturaleza. Vinculó la educación a la política sin intentar clasificar, sino más bien introducirse por los senderos sin origen de la trama pedagógica. Discípulos tan diversos como Simón Rodríguez y los argentinos de la generación de 1837 recogieron, décadas después del *Emilio*, sentidos diversos que conllevaban diferentes concepciones sobre la relación entre educación y sociedad, educación y Estado, y educación y futuro.

Desde Saint-Simon, la educación estaría ligada a la tarea de integración entre individuo y organismo social y al servicio de la consolidación del Estado-Nación, pero abandonadas las consignas igualitarias del iluminismo. En el proceso de homogeneización ideológica del término, dentro de los discursos burgueses, la educación se limpió

5 Jacques Derrida, *De la gramatología,* México, Siglo XXI, 1978, p. 133; Eco, 1987.

de las contradicciones que le acarreaban los diversos sujetos sociales abarcados por la escolarización. Saint-Simon fue leído por numerosos liberales latinoamericanos, especialmente a través de su discípulo, el utopista Pierre Leroux, que se había hecho cargo de elementos progresistas del discurso saintsimoniano. Pese a Leroux, la definición de la educación como una mediación para lograr vincular razón, progreso y libertad con orden prevaleció entre ellos.

El liberalismo latinoamericano se expresó como racionalismo, positivismo o liberalismo radicalizado, y otorgó diferentes sentidos a la educación, pero vinculándola con la política. En los dos primeros casos se identificó instrucción pública con educación, se remitió a los modelos de estado y de sistema educativo europeos y se expresó el proyecto de dominación de las oligarquías nacionales. Educar al soberano (Sarmiento); la formación del hombre positivo (José María Luis Mora); la educación positiva (Ramón Rosa); la educación para el progreso en orden (Gabino Barreda), son algunas de sus expresiones. Simón Rodríguez inauguró un liberalismo radicalizado en la educación latinoamericana, cuyo contenido democrático funcionó como denuncia de la subordinación de la educación a la lógica del poder.

El marxismo vinculó la educación con la política y el trabajo, considerado como un factor básico de la socialización. Destacó la capacidad de la educación para coadyuvar a la reproducción de las desigualdades, a la vez que para incidir en la transformación de la conciencia social. Lenin construía la idea de educación como una expresión de los proyectos de poder de las clases sociales. Ubicada como expresión superestructural en la teoría marxista, la educación es considerada por Louis Althusser como habitante de la ideología y aparato ideológico del Estado. Al mismo tiempo, la crítica althusseriana a las interpretaciones clásicas de la totalidad social, dio lugar a análisis posteriores que señalaron la autonomía relativa de la educación. El papel adjudicado por Althusser a la educación en la reproducción social generó también interpretaciones que la definen exclusivamente como un medio para esa reproducción, al tiempo que le niegan todo elemento transformador. Gramsci, por el contrario, subrayó el carácter transformador de la educación. Utilizó la palabra educación como sinónimo de proceso político pedagógico, y restableció el atisbo rousseauniano de centralidad de la antinomia coerción-consenso en el problema educativo.

La falta de referencia de los marxistas de una única y última definición sobre educación, caracterizó también al movimiento pedagógico latinoamericano con el mismo signo: socialistas, comunistas y otras tendencias de izquierda.

Durkheim definió la educación como "la transmisión de la cultura de

las generaciones adultas a las generaciones jóvenes", y la concibió como uniforme-uniformizante. Estableció diferencias entre la educación como práctica, la actividad especulativa y la ciencia de la educación, pero trató de unificar el problema pedagógico al definirlo como el hecho social. Tal definición de educación quedó grabada entre los normalizadores latinoamericanos, dirigentes de los sistemas de instrucción pública, y llegó a constituirse en sentido común. La transmisión de la cultura de los hermanos mayores del norte a los menores latinoamericanos, siguió carriles normalizadores desde la segunda mitad del siglo XX. La educación fue un medio para el desarrollo de sociedades atrasadas, un insumo de la economía en los programas de inversiones extranjeras en Latinoamérica, un instrumento de contrainsurgencia.

Deliberadamente, no incluimos en esta búsqueda los ecos de los telpochcalli, los calmecac, los chayhuasi y acllahuasi, de la palabra de los amautas y de los viejos maestros aymaras, quechuas y mapuches, que mucho sabían sobre la educación. Su exclusión de los currícula de formación de educadores es una de las más acabadas demostraciones de la forma en que los sistemas escolares contribuyeron a la definición de educación. Más adelante nos detendremos en las escisiones profundas que dicha definición produjo en el sujeto pedagógico latinoamericano.

Sintetizando la hipótesis que subyace a esta sucinta exposición, diremos que en la historia el término educación encuentra una pluralidad de significados. El educador no hallará un final del camino al cual arribar, sino sólo una serie de tradiciones en torno al tratamiento de una cantidad de problemas, que se cobijan bajo el nombre de la educación.

Una investigación nominalista del proceso y la teorización educativas no nos permite encontrar una respuesta completa, única y esencial al problema que nos preocupa. No encontramos en la historia de las sociedades y de las culturas una evolución constante y unilateral de la definición de educación que nos permita sostener que, por acumulación de experiencia y de ideas, se ha construido un concepto universal. Hoy la definición del problema que nos ocupa no es más clara que hace dos mil años y, además, persisten muchas de las dificultades para delimitarlo. Educación humanística, tecnocrática, referida a las cosas útiles o a los valores, al presente y a la política, al futuro y a la humanidad como valor político con un sentido más general. Educación y clase social, educación y generación, educación y sexo, grupo étnico, regional, lingüístico, etc., constituyen no solamente problemas político-pedagógicos, sino también problemas teóricos que afectan la constitución de las categorías de análisis. Aparentemente los problemas se repiten. Los significantes están articulados

mediante relaciones antagónicas, contradictorias o —como se dice generalmente en los textos de pedagogía— antinómicas (o contrariedades). Pero ignoramos si las articulaciones mencionadas son constantes en determinadas circunstancias. Dudamos que remitan a significados siempre constantes. Lo cierto es que todos los intentos de congelar la relación entre significado y significante en la teoría de la educación han fracasado. Debo decir de paso que, al menos en América Latina, han sido siempre intentos profundamente conservadores y antipopulares.

Muchas discusiones latinoamericanas sobre la definición de educación han tratado de lograr la última fijación en un sentido esencial. De tal manera, se ha discutido intensamente si la educación es filosofía o sociología, y se han tratado de cavar en la historia o en la cultura vías de acceso metodológicas que permitan arribar hasta una supuesta esencia fundamental y fundadora que habría sido desconocida, olvidada u ocultada por el uso social del término. Es en este sentido que se dan generalmente las discusiones universitarias acerca del tema. En aquella búsqueda y en estas discusiones, reina la ilusión de una posibilidad de sutura final de los procesos sociales: principio gracias al cual sería posible encontrar la respuesta única a la pregunta ¿qué es la educación?, y cuya formulación tendría sentidos equivalentes en todos los tiempos y en todas las situaciones. Así lo creyeron los fundadores de nuestros sistemas educativos. Para la mayor parte de los liberales del siglo XIX, la educación era una fuerza profunda capaz de modificar todas las situaciones sociales, políticas y económicas.

La educación es imposible

El psicoanálisis ha puesto ciertos límites a las pretensiones universalistas y omnipotentes de los pedagogos. Freud admitía las dificultades para explicar el proceso de transmisión de los estados psíquicos, al mismo tiempo que consideraba dicha transmisión indispensable para que la cultura, en lugar de morir con el individuo, hallara continuidad en las series generacionales. La herencia afectiva es para Freud un hecho irremediable e irreductible por la pedagogía.

Analicemos desde el universo psicoanalítico al educador moderno, portador consciente de una arbitrariedad cultural. Su función es represiva. Él debe resguardar el mundo de lo simbólico dominante, cubrir de lenguaje a las generaciones jóvenes, coadyuvar al establecimiento de los mitos. El pasado será tabú, creencia, olvido. El futuro inimaginable, inasible, ajeno.

Sin embargo, para Freud no existe represión o proceso educativo

alguno capaz de hacer sucumbir los hechos psicológicos del pasado. Lo que nos precede volverá indefectiblemente. Pese al educador, el retorno de lo reprimido está garantizado por la comprensión inconsciente de las costumbres, ceremonias y prescripciones: es la garantía de la asimilación de la herencia afectiva.

Es interesante leer a la luz del psicoanálisis las definiciones de educación que están en la matriz de nuestros sistemas educativos, definiciones que coinciden en tener como uno de sus pilares la correspondencia entre significados esenciales de la cultura y significantes irreductibles. Esa irreductibilidad es la razón de la eterna reaparición del caudillo en el discurso sarmientino, tanto como el clamor en pro de su exterminio. Sarmiento vive como aparición fantasmagórica aquello con lo cual ni la espada ni la educación pueden en la historia argentina. Y registra el regreso de lo reprimido como una imposibilidad de la educación. Los caudillos populares del siglo XIX eran para Sarmiento una "formación sustitutiva deformada".[6] El fundador del sistema escolar argentino tiene la lucidez suficiente como para reconocer en la escena del asesinato del caudillo la fundación de la "cadena significante"[7] que se repetiría en la Argentina futura.

Esa cadena significante es la identidad latinoamericana de la educación de nuestros países, que se llena de significados diversos, pero señala las articulaciones pedagógicas fundantes de las sociedades.

Sarmiento, menos liberal y más racista que su contemporáneo Mora, diagnosticó correctamente uno de los nódulos del problema educativo latinoamericano que la educación no podría resolver y advirtió las limitaciones de su propia teoría. La educación era para él la reformadora de las costumbres y, por lo tanto, de la vida económica, social y política, pero fracasó precisamente con aquellos hombres, los bárbaros, indígenas, gauchos, criollos, cuya existencia permite la constitución de los antagonismos sociales y cuya expresión rompe el discurso civilizatorio e impide la "presencia plena"[8] del educador quien, a su vez, les limita sus posibilidades de expansión total.

Si seguimos la acepción de antagonismo desarrollada por Laclau y Mouffe, la "ciudad" sarmientina[9] se constituyó como represión de

6 Sigmund Freud, "Tótem y tabú", *Obras completas,* Madrid, Biblioteca Nueva, 1981, t. II, p. 1849.

7 Jacques Lacan, "El seminario sobre la carta robada", en *Escritos 1,* México, Siglo XXI, 1971, p. 5.

8 E. Laclau, Ch. Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia,* México, Siglo XXI, 1987, p. 145.

9 David Viñas, en *Mesa redonda sobre Sarmiento,* organizada por la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, septiembre, 1988.

la conciencia ante la imposibilidad de plenitud que presintió el autor. La admiración-aversión de Sarmiento por Facundo, el enamoramiento del personaje por su autor, es demostración del antagonismo que los unía-une. El discurso encarnizado en la escuela argentina desde principios del siglo XX trataría de reprimir tal antagonismo. No fue el discurso sarmientino el que dio los significantes decisivos a la escuela pública, sino una versión de la pedagogía civilizadora que incorpora la relación educador (bloque dominante)/educando (pueblo) como contrariedad, es decir, que cada término tiene una positividad propia, independientemente del otro. La segunda opción es negar su exterminio. El discurso escolar establecerá una arbitrariedad cultural, en la cual el pueblo no ocupará el lugar del otro, como en el discurso sarmientino. No habrá una construcción discursiva del antagonismo, tal como fue hecha por Sarmiento. La represión es mucho más violenta porque se niega el pueblo como un otro. Sarmiento, por su parte, descalifica el valor político y cultural del pueblo, pero le otorga un lugar, aunque sea el del enemigo. En cambio, el discurso pedagógico vencedor en la escuela argentina lo elimina sin siquiera reducirlo, como aconsejara el sanjuanino, a un folclor empobrecido y desposeído de los significantes fundamentales de la cultura política popular. En nuestra argumentación, algunas veces planteamos que ése es el resultado, la meta, del programa civilizador comenzado por Sarmiento; pero otros argumentos nos inducen a pensar que existe un corte, una fractura importante entre el discurso sarmientino y el de un Ramos Mejía, de un Alfredo Ferreyra, es decir, de los positivistas de principios de siglo. De todos modos, el carácter fundador del programa de Sarmiento queda por estudiarse, en un enfoque de la historia como construcción.[10]

Esto remite a una vieja e insaldable discusión sobre la ideología sarmientina. Polémica inútil porque encasillar a Sarmiento entre los positivistas o los liberales es una búsqueda nominalista que no aporta nuevos conocimientos. Los puede aportar, en cambio, la investigación sobre las articulaciones de la obra del fundador de la escuela argentina. Si alguna duda tenía Sarmiento (1811-1888) sobre la efectividad de la educación, las generaciones del 900 no podían tenerla, pues las condiciones de producción de su discurso pedagógico eran muy distintas. Ya no se trataba de luchar "con la espada, con la pluma y la palabra" contra la "barbarie", sino de construir el poder de una

10 Hugo Zemelman, *Uso crítico de la teoría en torno a las funciones analíticas de la totalidad*, México, Universidad de las Naciones Unidas-El Colegio de México, 1988, prólogo.

oligarquía que ya renegaba de una buena parte de las obligaciones burguesas y, por lo tanto, se alejaba del proyecto sarmientino. Para esa oligarquía, los enunciados pedagógicos debían ser fundadores, debían efectuar las acciones, y sólo secundariamente ser declarativos o constatativos. La descripción de los acontecimientos vendría después de su fundación discursiva. Secuencia de actos ilocutorios, la palabra del maestro instalaba una nueva capa de tierra sobre las escenas fundamentales de la sociedad argentina. En este contexto, la educación requería una definición única y definitiva. La burguesía europea —seria, triunfante— enarboló en la época la definición "generacional", que cayó como anillo al dedo. La educación en Argentina, sería desde ese momento la transmisión de la cultura de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes; sin fracturas, sin intermediaciones, sin antagonismos.

Ese idilio entre la educación y la sociedad, esa ilusión en la posibilidad última de integración del "organismo social", de totalización, tuvo un signo autoritario que logró instalarse profundamente en los argentinos. La confianza en la educación como medio para el triunfo social sólo fue comparable con la confianza en la eterna reproducción de la renta que provenía de la tierra. Al finalizar el siglo XX, ambas ilusiones caen pero con ellas muere Facundo y su Sarmiento, o lo que quedó de ellos. Lejos de reaparecer con nuevas máscaras los mismos personajes, parece haber acabado la obra, lo cual manifestaría no sólo la imposibilidad de la educación, sino su fracaso, que es otra cosa.

A diferencia del caso argentino, el sujeto concebido por el liberalismo mexicano estaba integrado por los pobres y los ricos, los indios y los blancos. Al mismo tiempo, aquel liberalismo negaba la cultura azteca y resaltaba la europea, de manera que el indio formaba parte del sujeto pedagógico, pero considerado como individuo y negándosele sus particularidades históricas y sociales. Mora aseguraba que el carácter mexicano debía buscarse en la raza blanca. La nacionalidad era patrimonio de su propia clase social que se erigía en el gran educador.[11]

Hay cierto orden en las articulaciones fundantes que son semejantes en los casos argentino y mexicano, sin embargo, la historia separó la educación de ambos países desde esa época. Hubo varias razones. Una nada despreciable fue que la burguesía mexicana triunfante en la guerra de Reforma, que estaba influida en gran parte por las ideas

11 Mora, en Charles Hale, *El liberalismo mexicano en la época de Mora*, México, Siglo XXI, 1977, p. 224.

de Mora, realizó transformaciones mucho más profundas que su par argentina del periodo de Julio Argentino Roca, cuando este presidente encabezó la reforma modernizante del Estado. El movimiento de Reforma mexicano representó un conjunto de fuerzas sociales dentro de las cuales estaban las masas desposeídas, a diferencia del bloque modernizador argentino de la época que, en nombre del liberalismo, enfrentó a las masas populares. El modelo de Estado que surgió de ambas situaciones —el porfiriato y la república conservadora— buscaron en el positivismo pedagógico el sustento para su reproducción.

Aquella escena triunfante que Sarmiento describía como el regreso del caudillo sería también la pesadilla de la burguesía mexicana. La educación en América Latina encuentra sus límites allí donde los discursos escolares se acaban y comienza el rugir de enunciados traicionados, reprimidos o negados. En algún lugar de la vida social, en alguna trama de las relaciones entre los hombres se reproducen y producen enunciados que no solamente están prohibidos en el sistema educativo liberal latinoamericano, sino que están negados: que no se reconocen como educacionales, que se consideran inexistentes. Son esos procesos que desde Durkheim los pedagogos denominan socialización, oponiéndola a educación; restringida exclusivamente a lo escolar. Es lo considerado irracional y asistemático, las manifestaciones culturales a las cuales la escuela no reconoce un orden y descalifica. Son procesos que se desarrollan en el interior de las prácticas hegemónicas de reproducción cultural, los gérmenes de contrahegemonías que nacen en los rituales, considerados no sólo como reproductores, sino como semilleros del cambio social.[12] Extrapolando el plano de las relaciones entre educación, política y sociedad, como metáfora, la hipótesis psicoanalítica de la imposibilidad de la educación, la continuidad de la cultura no está garantizada por la función reproductiva de la educación, que siempre termina en la decadencia, sino por su fracaso que permite el retorno de lo reprimido.

La pedagogía, aun aquella que intenta tomar en cuenta el punto de vista popular, no ha desarrollado mediaciones teoricometodológicas que le permitan entender las articulaciones educacionales entre los discursos hegemónicos y los enunciados contrahegemónicos.[13] Los enunciados contrahegemónicos y los gérmenes de enunciados

[12] Peter McLaren, *Schooling as a Ritual Performance*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1986.

[13] Henry Giroux, R. Simon, *Critical Pedagogy and the Politics of Popular Culture*, Cultural Studies, vol. 2, núm. 3, 1988.

neohegemónicos solamente pueden ser detectados si se renuncia a una definición esencial y definitiva de educación. Eso es, ni más ni menos, traspasar los límites del pensamiento pedagógico moderno, una de cuyas características ha sido la búsqueda de paradigmas pedagógicos universales. Los modernos pedagogos latinoamericanos han estado ocupados en el dictado de normas, el control del cumplimiento de los rituales, la formulación de modelos politicoacadémicos, el diseño de objetivos y muchas acciones más que llevan la intención de controlar la totalidad de la producción de enunciados educativos. De tal modo fueron perdiendo de vista muchos de los problemas que abarca el término educación, ya no solamente en sus formulaciones, sino en los muchos usos: en el sentido común, en la teoría, en la práctica escolar, en la enseñanza universitaria, en la educación comunitaria, en las prácticas de educación llamadas populares. Todos aquellos intentos suponen la posibilidad de otorgar a la educación una definición única, necesaria, y recortar los problemas que se le adjudican.

La educación como campo problemático

La creencia en la posible unificación de las cosas, así como en su identidad esencial originaria —trátese de una unidad espiritual o material— ha sido un obstáculo epistemológico importante para aceptar la investigación de la educación como campo problemático, constituido por elementos necesarios y por otros contingentes. Es decir, definir a la educación como una serie de problemas, algunos de los cuales parecen estar presentes en casi todas las sociedades humanas —lo cual ha permitido la existencia de las palabras educación y pedagogía—, y otros de carácter contingente, cargados de historicidad, que se fijan parcialmente.[14]

Al partir del concepto de campo problemático invertimos el camino generalmente seguido. No bajaremos al nivel de los procesos reales para capturar en ellos aquellos elementos que se adecuen a una definición universal de educación o de pedagogía, y realizar entonces una clasificación al mejor estilo del viejo Linneo. No partiremos de la unidad abstracta —¿o mítica?— para bajar a la diversidad aparente y vencerla. Partiremos de la aceptación de la diversidad de lo real y buscaremos una metodología adecuada para comprender su complejidad.[15]

[14] E. Laclau, Ch. Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista*, *op. cit.*, 1987, p. 129.

[15] H. Zemelman, *Uso crítico de la teoría...*, *op. cit.*

El campo problemático es un concepto que abre dos cuestiones a la investigación pedagógica o educativa. En primer lugar, se trata de encontrar criterios para definir cuáles son los problemas que abarca. En segundo lugar, es necesario expresar sus límites y sus relaciones con otros campos.

Aparentemente, nos encontraríamos frente a las cuestiones de siempre, disfrazadas mediante una nueva terminología; sin embargo, las diferencias estriban en los siguientes puntos:

A. La forma de encontrar los criterios mencionados no es recurrir a búsquedas esenciales, sino al examen de los procesos historicosociales.

B. La definición de su relación con otros campos no seguiría criterios de búsqueda de una unidad actual esencial de lo social ni la creencia de la última posibilidad de continuidad absoluta de los campos problemáticos, sino la aceptación de la ruptura, discontinuidad e imposibilidad de suturación final entre la educación, la política, la sociedad, criterio que es condición para la interdisciplina. Si lo social no tiene esencia, la sociedad como estructura acabada, cerrada, suturada en torno a una unidad última es imposible.[16] Las sociedades son productos históricos y, como tales, sistemas de equilibrio entre necesidad y contingencia. De ello deben dar cuenta las disciplinas que se ocupan de lo social, así como del tipo de relación entre los campos problemáticos, de sus continuidades y discontinuidades y de sus razones historicosociales.

C. Otro criterio fundamental es aceptar que la condición para la existencia de la historia es que la educación nunca cumpla totalmente con sus objetivos, es decir, que la cultura de las clases, generaciones, grupos étnicos, género, países dominantes no logre su imposición completa. El ciclo de la transmisión cultural no debe suturar para que la historia siga. La sutura pedagógica podría representarse como el cumplimiento completo del proyecto de reproducción de la cultura dominante, la garantía de perpetuación por parte de la generación adulta. Es decir, la desaparición de las contrahegemonías y la reproducción permanente de lo instituido. Considerar que la educación es tan sólo un factor de la reproducción social, supone adjudicarle una autonomía por la cual puede ayudar a suturar todas las fisuras de la sociedad y guiar una armónica reproducción de la cultura, sin negaciones, sin conflictos, sin luchas. O, desde otra posición, la eliminación de la especificidad de lo pedagógico en el campo social y su subordinación a la política, la organización social o los procesos

16 E. Laclau, Ch. Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista, op. cit.*, p. 131.

ideológicos, sin conflictos con ellos, sincrónicamente. Llamaremos educacionistas a quienes detentan la primera posición y antieducacionistas a los que detentan la segunda.

Sarmiento suponía, entre los primeros, que la educación era el medio idóneo para suturar las fisuras producidas en la sociedad como producto de las luchas de clases que sucedieron a las guerras de la independencia. La educación limaría las distinciones sociales y acabaría con las culturales mediante la eliminación de las manifestaciones populares y la imposición de la cultura central. Desde un ángulo, el discurso sarmientino no consigue separar la barbarie de la civilización, la razón de los instintos, la familia de la horda, aunque es su propósito. Las "hordas de vándalos" saquearían la república como los teutones lo habían hecho con Europa durante los siglos que siguieron a la caída del imperio romano. El maestro argentino, sin embargo, dudaba. Ora consideró necesario liquidar al hombre del pueblo dominado por sus instintos:

> Todas las colonizaciones que en estos tres últimos siglos han hecho las naciones europeas, han arrollado delante de sí a los salvajes que poblaban la tierra que venían a ocupar. Los ingleses, los franceses y holandeses en Norte América, no establecieron mancomunidad ninguna con los aborígenes [...] ¿Qué porvenir aguarda a México, al Perú, Bolivia y otros estados sudamericanos que tienen aún vivas en sus entrañas, como no digerido alimento, las razas salvajes o bárbaras indígenas que absorbió la colonización, y que conservan obstinadamente sus tradiciones de los bosques, su odio a la civilización, sus idiomas primitivos, y sus hábitos de indolencia y de repugnancia desdeñosa contra el vestido, el aseo, las comodidades y los usos de la vida civilizada?[17]

Ora sugirió que la educación podría domarlos: "No sucede así en Estados Unidos, donde la difusión de la lectura ha asimilado la manera de vivir del rico y del pobre."[18]

En ambos casos, se concibe la civilización como una formación exenta de rastros culturales primitivos, de elementos que provienen de los instintos populares. O bien, Sarmiento confesaba desconocer las formas de transmisión "de la aptitud intelectual, la moralidad y la capacidad industrial"[19] de padres a hijos. Consideraba "un hecho fatal" tanto que los hijos siguieran las tradiciones de sus padres, como

17 Domingo F. Sarmiento, *La educación popular, Obras completas,* Buenos Aires, Luz del Día, 1950, p. 37.
18 *Ibidem,* p. 47.
19 *Ibidem,* p. 37.

que las variaciones "de civilización, de instintos y de ideas" se hicieran por "cambio de razas". Reducido el discurso sarmientino a su ecuación central, el lenguaje llega a su límite porque construye el antagonismo. No pudo resolver los vínculos entre los sectores enfrentados de la sociedad argentina proponiendo una hegemonía que abarcara la totalidad de los sectores sociales. También el discurso pedagógico llega así a su límite y reaparece la espada.

La visión de Sarmiento atraviesa pampas y cordilleras, se proyecta un siglo hacia el futuro y así puede comenzar escribiendo bajo la evocación de la "sombra terrible" (referencia a las masas populares del interior encabezadas por los caudillos), clamando aquella frase que enciende aún hoy día el terror de los oligarcas argentinos:

> ¡No!, ¡no ha muerto! ¡Vive aún! ¡Él vendrá! ¡Cierto! Facundo no ha muerto; está vivo en las tradiciones populares, en la política y revoluciones argentinas; en Rosas, su heredero, su complemento: su alma ha pasado a este otro molde más acabado, más perfecto; y lo que en él era sólo instinto, iniciación, tendencia, convirtióse en Rosas en sistema, efecto, fin.[20]

Las "hordas salvajes" no han muerto y ante el espectáculo presentido, que caracteriza como resurrección de la barbarie, Sarmiento considera necesario investigar. Para "desatar este nudo que no ha podido cortar la espada", hay que "estudiar prolijamente las vueltas y revueltas de los hilos que lo forman, y buscar en los antecedentes nacionales, en la fisonomía del suelo, en las costumbres y tradiciones populares, los puntos en que están pegados".[21]

Sarmiento es un ejemplo de los límites del educacionismo. Esa posición supone siempre forzar la conformación del sujeto pedagógico, eliminando a aquellos sujetos sociales que no se ajustan al programa del educador.

Otro ejemplo de la posición educacionista es el uruguayo José Pedro Varela, quien compartía gran parte de las expresiones de su colega argentino, en particular su admiración por la pedagogía norteamericana:

> El pauperismo que recorre a las poblaciones europeas, es desconocido en Estados Unidos, donde la mejor repartición de la riqueza pública hace que alcance a todos lo necesario para llenar, al menos, las más apremiantes necesidades de la vida, y si es cierto que algo, y no poco, influyen en ese resultado las instituciones públicas, ello debe atribuirse principalmente a la generalización de la educación, a la mayor suma de conocimientos que poseen los norteamericanos comparados con los pobladores de la Europa.[22]

Varela registraba también la huella del pensamiento y la obra educativos del caudillo popular José Gervasio de Artigas, quien junto con la implantación de formas populares de propiedad de la tierra y de gobierno había promovido durante las luchas por la Independencia que encabezó, una educación donde las masas pobres del interior del país fueran el sujeto fundamental.

José Pedro Varela, como presidente de la Comisión de Instrucción Primaria del gobierno dictatorial de Latorre, realizó en 1876 una reforma liberal de la enseñanza, seguro de que la educación primaria era el factor principal de la transformación social. A este respecto decía:

> [...] la cuestión de la educación es la más importante de todas aquellas que pueden preocupar el espíritu, ya que de ella depende el presente y el porvenir de la humanidad, que se agitará en esta o en aquella vía, según cuales sean los fines que se proponga la educación que ha de formar las nuevas generaciones.[23]

Varela confiaba más que Sarmiento en el interés del pueblo por la educación y en su capacidad, pero era también enemigo de los gauchos:

> Los gauchos, cuya raza, si es que como tal podemos clasificarla, es una mezcla de la raza india y de la de los conquistadores, han tomado de la primera su haraganería, sus hábitos salvajes, su crasa ignorancia; y de la segunda, el orgullo infatuado, el servilismo bajo las apariencias de la independencia, y el horror al trabajo, que ennoblece la criatura y fortifica en el hombre las sanas ideas.
>
> [...] aun hoy, millares de gauchos pasan su vida en ociosidad, que, como se ha dicho siempre, es la fuente de todos los vicios y de todos los males.[24]

Varela es educacionista hasta el final. Se pregunta cuál es la causa del atraso y la "barbarie". Responde que la educación de los gauchos

20 Domingo F. Sarmiento, *Facundo o civilización y barbarie*, Buenos Aires, Editora Nacional, 1972, p. 5.
21 *Ibidem*, p. 6.
22 José Pedro Varela, s/f, p. 24.
23 *Ibidem*, p. 14.
24 *Ibidem*, p. 73.

se ha descuidado completamente, que "siempre que se han necesitado brazos e inteligencia en nuestra campaña, se han ido a buscar al extranjero, en vez de tratar de civilizar a los gauchos, y de inculcarles con las sanas ideas, el amor al trabajo y el hábito de las buenas costumbres."[25]

Varela piensa que es una aberración incomprensible la causa por la que la sociedad ilustrada de Uruguay considera a los gauchos nulos y, en lugar de civilizarlos, recurre a la importación de fuerza de trabajo.

> Las inmigraciones que han llegado —dice— no son superiores a los gauchos uruguayos. ¿No hay muchos que están colocados por su inteligencia y sus aptitudes en una esfera más baja que nuestros gauchos? Cuando los gauchos supieran leer y escribir desaparecerían las convulsiones políticas.
>
> Pero es que, volvemos a repetirlo, se descuida extraordinariamente su educación y bajo la apariencia de una profunda admiración hay un completo desprecio por ellos, parece que así como son parias para la vida política, se quisiera que continuaran siendo siempre para la vida social.

La finalidad, sin embargo, es la eliminación del gaucho, aunque sin la violencia de la que hizo gala la oligarquía argentina ni la que encierra el discurso de Sarmiento, su intelectual más lúcido. Varela afirmaba: "Es por medio de la educación del pueblo, que hemos de llegar a la paz, al progreso, y a la extinción de los gauchos."[26]

La educación puede limar los antagonismos, homogeneizar, pero sigue siendo uno de los objetivos, de una u otra manera, hacer desaparecer a los sujetos sociales disruptivos. Detengámonos una vez más en el pensamiento de Sarmiento y Varela. En la introducción a *La educación popular* el padre de la escuela argentina dice: "Nuestros esfuerzos deben ser mayores para educar *completamente* las generaciones próximas..."[27]

Tal como en las últimas citas de *La educación del pueblo* de Varela, en esta concepción sarmientina la sutura pedagógica es posible y, al mismo tiempo, la sutura de las escisiones y fracturas entre los procesos sociales es de índole pedagógica. Para Sarmiento, aquello que no es educable y que se opone a la completud y a la armonía debe ser eliminado por la política y la acción militar; para Varela, la educación lo eliminará. Es necesario y posible que "nosotros", o sea, las generaciones presentes, estas generaciones (enunciando que supone al escribir "generaciones próximas") transmitan su cultura sin dejar fisuras, sin permitir la ineptitud, la incapacidad industrial y el atraso intelectual (estos dos últimos, análogamente correspondientes solamente a los emigrantes españoles). La vinculación que hacen Sarmiento y Varela entre educación, cultura y civilización es completa, cerrada.

25 *Ibidem,* p. 75.
26 *Ibidem,* p. 77.
27 Domingo F. Sarmiento, *La educación popular, op. cit.,* 1950, p. 36. Las cursivas son mías.

Sarmiento era más drástico y consideraba necesario rechazar toda "mancomunidad" con los aborígenes, como lo hicieron ingleses, franceses y holandeses en Norteamérica.[28] La "progenie bastarda, rebelde a la cultura"[29] debía ser eliminada. Advierte: "Todas las colonizaciones que en estos tres últimos siglos han hecho las naciones europeas han arrollado delante de sí a los salvajes que poblaban la tierra que venían a ocupar."[30] Los europeos, cuando pasado el lapso de tiempo sus descendientes fueron "llamados a formar estados independientes, se encontraron compuestos por razas europeas puras, con sus tradiciones de civilización cristiana y europea intactas..."[31]

Nótese que el autor expresa implícitamente una definición de educación. Se trata de un proceso de reproducción plena de la cultura por parte de generaciones adultas que fueran sus portadoras. Por cultura se entenderá la europea y quedan excluidos como educadores y como educandos aquellos ajenos u opuestos a tal cultura, o incapaces de asimilarla; o bien quienes amenazaran con dejar "restos", "fallas"[32] que impidieran la realización plena de las generaciones dominantes en las jóvenes y otros sectores subordinados de la sociedad. La educación debía ser "integral", según lo asienta Leopoldo Lugones en su *Historia de Sarmiento*. Dice Lugones en relación con *La educación popular*:

> Aquel libro fija el concepto cualitativo y cuantitativo de la instrucción, preconizándola integral muchos años antes de que ésta constituyera el sistema así llamado. Proclama por lo mismo, que la instrucción es una, y no admite clasificación ordinal. El sistema debe ser uno solo, debidamente relacionado, puesto que la escuela se propone formar al ciudadano completo.[33]

28 *Loc. cit.*
29 *Ibidem,* p. 37.
30 *Ibidem,* p. 36.
31 *Ibidem,* p. 37.
32 Miller, 1988.
33 Leopoldo Lugones, *Historia de Sarmiento,* Buenos Aires, Eudeba, 1960, pp. 160-161.

Analicemos esta definición sarmientina de educación. Se trata de la completa formación integral de las generaciones nuevas y de raza europea en la cultura de las generaciones adultas europeizadas. El círculo puede cerrarse, a condición de excluir, matar físicamente, eliminar del vocabulario, de las costumbres, de los recuerdos, a los transgresores. Esta sutura pedagógica propuesta por Sarmiento, en la cual se encuentran contenidos la mayor parte de los elementos que serían tomados por los positivistas de fines del XIX y principios del XX, tiene como condición la negación del contrincante. Por lo tanto, no se produce mediante la educación una verdadera sutura, la eliminación de las cicatrices y las fracturas que en el pasado se produjeron y que aún actúan dividiendo la sociedad. Los límites de la educación aparecen allí donde la violencia simbólica que actúa en la constitución del consenso debe dejar lugar a la más concreta coerción, o bien donde nacen los enunciados contrahegemónicos y florecen gérmenes de neohegemonías.

Hemos desarrollado algunos criterios para analizar la categoría educación como campo problemático. Nos interesa ahora preguntarnos qué abarca tal campo.

Sin duda, un primer elemento es el de transmisión de la cultura, pero no basta. Hemos postulado que ese proceso nunca es completo, jamás consigue realizarse totalmente, y nos hemos alegrado de ello. De lo contrario no habría historia, pues las nuevas generaciones reproducirían sin innovación alguna la cultura de sus mayores. La educación es imposible. El anhelo de los liberales latinoamericanos de completud del sujeto escindido, mediante la educación, fracasó.

¿Será que la cultura que la educación debe transmitir tiene inscrito el programa para su superación? ¿Nos enseñan nuestros padres a negarlos? El determinismo de ese planteamiento es absoluto. Si cada generación decide su propio futuro, al punto de programar, consciente o inconscientemente, los aspectos de su sobrevivencia y los que perecerán, el razonamiento nos conduce finalmente a la búsqueda de una última determinación, una matriz inicial, y la educación no sería otra cosa que el desenvolvimiento de una idea absoluta que permanece allá en el fondo de la historia.

La negación, sin embargo, de la cultura transmitida no es indispensable, necesaria. Depende de una serie de contingencias. Ha habido pueblos estancados en la historia en los cuales la transmisión completa de la cultura se realiza mediante la habituación a un modelo cerrado, que no llamaremos educación. De donde estamos restringiendo el uso del término educación, a aquellos procesos de transmisión de la cultura que poseen cierta capacidad de ser disruptos, de ser

penetrados, de ser violentados por la contingencia. Aquellos susceptibles de engendrar fuerzas capaces de hacer la historia.

El marxismo clásico entrevió esa característica de la educación y le dio un valor político. La educación como instrumento para la transformación de la cultura es un tema clásico del marxismo. Lenin decía: "Nosotros queremos construir el socialismo con los hombres educados por el capitalismo, estropeados y corrompidos por él..."[34]

Y sostenía que mientras los viejos socialistas utópicos creían posible comenzar por educar a otros hombres "muy buenos, muy puros, magníficamente modelados",[35] los socialistas consideraban que había que trabajar con los hombres disponibles, con su nivel cultural, con su cultura deformada. Agregaba:

> Jamás hemos sido utopistas; nunca hemos sostenido que fuéramos a construir la sociedad comunista con las manos limpias de comunistas puros, nacidos y educados en el seno de una educación puramente comunista.[36]

Al mismo tiempo, Lenin consideró que el pueblo se reeducaría en el seno de la lucha misma, como parte de la tarea de construcción del socialismo, y rechazó toda posibilidad de esperar el desarrollo previo de una cultura nueva para transformar la sociedad. La dictadura del proletariado sería la gran educadora. Esa tarea estaba profundamente imbricada en la política; para Lenin un educador es no sólo un propagandista, sino también un agitador; toda la educación es educación política. Su función es la de ayudar a la destrucción del antiguo orden, al mismo tiempo que se construye la nueva sociedad. "Pero, ¿cómo hacerlo?", se preguntaba Lenin. Y respondía: "Puede hacerse únicamente si adquirimos la suma de los conocimientos heredados por los maestros de la burguesía."[37]

En la concepción pedagógica de Lenin, la educación es activada como transformadora de la cultura burguesa, por medio de la política. Existe, entonces, la idea de una función diferente de la educación. Ya no se trata solamente de un mecanismo destinado a la transmisión completa de la cultura, sino que es susceptible de ser utilizado para su transformación. Debe destacarse para comprender totalmente esta última afirmación que Lenin considera que la cultura proletaria es una transformación de la cultura burguesa, que incorpora el aporte cultural de la lucha revolucionaria, no una invención.

34 Vladimir I. Lenin, *Acerca de la educación*, Montevideo, Pueblos Unidos, 1970, p. 61.
35 *Loc. cit.*
36 *Ibidem*, p. 62.
37 *Ibidem*, p. 92.

La finalidad de la educación es transformable para el marxismo, como lo es la cultura, pero probablemente el plano donde menos avanzaron los marxistas es en la transformación de la educación misma. Para decirlo con más claridad, usaremos ahora el término pedagogía. No han revolucionado la pedagogía. Conscientes algunas veces de ello, a fuerza de golpes de realidad, contestan a quienes reclamamos transformaciones en la pedagogía del campo socialista, aduciendo las dificultades provenientes de los ataques continuos del capitalismo y la inmensa obra realizada en pos de la educación de las masas. Esos hechos son innegables, pero no es la magnitud de la empresa educativa lo que se juzga, sino qué es la educación en los países socialistas, qué capacidad de transformación tiene, hasta cuándo conservó la adherencia a políticas transformadoras que le adjudicaba Lenin y cuándo empezó a ser conservadora de la nueva cultura. En especial, interesa averiguar si la insuficiencia de cambios en el seno de la pedagogía misma, y su subordinación a la política, no fueron factores de gran incidencia en su regresión conservadora.

En síntesis, Lenin discute que la educación sólo puede estar al servicio de la reproducción social, y la considera un instrumento de la transformación. Pero la liga indisoluble y subordinadamente a la política, limitando así la tarea de transformar la pedagogía misma. Es también el caso de Gramsci, aunque este último se debate tratando de comprender los problemas de la pedagogía. La subordinación última que establece entre pedagogía y política no obsta para que su detallado análisis de las posibilidades de transformación de la pedagogía no sea de un enorme valor. Por su parte, los llamados "reproduccionistas", pertenecientes a una corriente marxista que tuvo su más amplio desarrollo entre 1965 y 1980 negaron toda especificidad a la educación y a los desarrollos teóricos que se ocupan de ella. La relación mecánica que establecen entre reproducción de las relaciones sociales de producción y educación no deja espacio alguno para pensar siquiera en desarrollos pedagógicos alternativos. La concepción de los reproduccionistas, más allá de algunos aportes parciales, es una regresión en el terreno de la pedagogía basada en el marxismo.

Respecto al caso latinoamericano, Paulo Freire revolucionó la pedagogía de la región cuando elaboró el concepto "educación dialógica" y demostró teórica y prácticamente que sólo cuando la educación es un instrumento de una política de explotación, cumple una función eminentemente conservadora. Pero que para ello, debe tomar una forma pedagógica particular, que denominó "bancaria". La educación al servicio de la liberación era un hecho posible, pero los cambios no debían efectuarse solamente en el sentido político, sino también en el interior del vínculo pedagógico. En ningún pensamiento pedagógico anterior al de Freire aparece tan claramente esta necesidad y posibilidad de transformar la educación, descubriendo sus discursos específicos.

Volvamos ahora a la pregunta sobre los alcances del campo problemático de la educación. Avanzando por el camino marxista es un instrumento de la reproducción o de la transformación de la cultura. Avanzando por el camino freiriano —existencialismo cristiano con elementos de marxismo— la educación es una práctica que puede serlo de la subordinación o de la libertad, posiciones que corresponden a teorías pedagógicas distintas. Tanto en el planteamiento de Freire como en el de Gramsci, comienza a dibujarse una especificidad.

A. Precisamente esa negativa a reducir la educación a la transmisión y otorgarle posibilidades en la gestación del cambio social, que comparte Freire con el marxismo y que es simultánea con la afirmación de una imposibilidad última de la educación, es la que esconde los secretos más importantes. Investigarla podrá dar luz sobre nuestro problema, porque significa rescatar los aspectos reprimidos del proceso educativo. Las razones, la trama de esa imposibilidad y su contradictoria relación con la positividad de la transmisión son los elementos necesarios para construir el campo problemático de la educación latinoamericana, ya que allí se encuentra su especificidad.

B. No es posible encarar tal construcción solamente desde la interioridad de la pedagogía, puesto que tal interioridad está definida solamente en la pedagogía idealista, en la positivista y en las formas liberales y socialistas que ha tomado el grupo de teorías pedagógicas que llamaremos "pedagogías modernas". Podemos analizar la interioridad de cada una de las mencionadas opciones pedagógicas porque ya han sido formuladas, pero no la interioridad de las formulaciones alternativas que están siempre en proceso de construcción.

C. Hacer un balance de los problemas educacionales, distinguiéndolos de los que son de índole política, económica, etc., es decir enumerar, tiene varios inconvenientes. El primero es que los problemas son o no definidos como educacionales desde el interior de cada teoría. Por ejemplo, la diferenciación entre educación y socialización ha permitido que muchos autores clasificaran en el último rubro procesos de transmisión de la cultura por parte del pueblo, descalificando su carácter pedagógico y la sistematicidad de la cultura que transmiten. Pensamos, por el contrario, que muchos de esos procesos son eminentemente educativos y responden a complejas formas de sistematización de la cultura y de la educación. Es necesario, entonces, atender la enumeración de problemas educacionales que hace cada teoría, tanto como sus esfuerzos de exclusión de determinados

temas. Un análisis comparativo entre la lista de problemas expuesta por cada teoría y del material expulsado, en relación con las particulares condiciones de producción de cada caso, podría ayudar a dibujar el campo problemático educativo, sus variaciones y sus límites. Dado que no estamos buscando qué es lo esencial o permanente en todas las teorías, atenderemos el marco de variación, las coincidencias, las disidencias, las insistencias tanto en la inclusión como en la exclusión de problemas en tal campo. En definitiva, nos interesa saber qué se ha entendido por educación o pedagogía y cómo intervienen en dichas definiciones las condiciones en las cuales han sido producidas. La presencia de elementos de otros procesos sociales en los educativos, así como la presencia de elementos educacionales en todos los procesos sociales, complican la tarea pero, al mismo tiempo, el reconocimiento de tales presencias y de su carácter intensamente conflictivo, abre otra puerta importante.

Consideraremos al campo problemático de la educación, tentativamente, poblado por las luchas entre los procesos de transmisión de las culturas hegemónicas y no hegemónicas y aquellos que pugnan por prevalecer e imponerse como parte de nuevas hegemonías. La necesaria ubicación histórica de tal campo problemático es tan importante como la comprensión de sus articulaciones específicas entre los procesos educativos y entre ellos y otros procesos sociales.

El campo problemático de la educación latinoamericana hoy

No puede empezarse por enunciar las pedagogías hegemónicas y sus mecanismos de inclusión o exclusión de enunciados pedagógicos, porque tales pedagogías están inmersas en una crisis sin parangón en su historia. Los sistemas educativos latinoamericanos fueron organizados hace alrededor de un siglo y ese siglo marca un proceso completo que parece estar en plena decadencia. El primer elemento con el cual nos encontramos en el campo problemático de la educación latinoamericana es, pues, la crisis de las pedagogías hegemónicas. Esa crisis tiene origen en tres fuentes principales, que constituyen problemas más específicos:

A. El fracaso del proyecto de instituir sistemas educativos con capacidad de control social completo, es decir, del educacionismo. Ese fracaso no se revela necesariamente en la insurrección, sino en la decadencia del proyecto liberal de Estado-Nación al cual se articulan,

en el estado de subordinación en el cual se encuentran nuestros países, la miseria y la desocupación en la creciente polarización social. El desarrollo desigual, combinado y asincrónico, que caracteriza a América Latina, es antagónico con las aspiraciones educacionistas que pretendían alcanzar una sociedad integrada, de gente laboriosa e instruida.

B. Los cambios educativos que son consecuencia de la reorganización capitalista. En varios países latinoamericanos los sistemas escolares tienen que atender hoy problemas asistenciales antes que pedagógicos entre los más pobres; se han incrementado el analfabetismo, la deserción y el fracaso escolar. En tanto, la tendencia del neoliberalismo dominante es quebrar el sistema creando circuitos aún más diferenciados para los sectores de la población, mediante restricciones para el ingreso y para el pasaje entre los niveles, modalidades y diferencias significativas en la calidad de la educación distribuida a diferentes sectores. La desigualdad en el modelo de crecimiento del sistema educativo tiende a acentuarse, además, como consecuencia de la crítica situación en la cual se encuentran los Estados; su incapacidad para generar nuevas formas de relación con la sociedad civil sobre bases democráticas, y su tendencia a la disgregación que afecta directamente a la unidad del sistema escolar.

La relación actual entre la educación y los cambios que se están produciendo, así como las tendencias futuras como producto de la reorganización del capitalismo en América Latina, cruzan en forma determinante el campo problemático de crisis de la educación latinoamericana.

C. Los graves problemas que afectan a los sistemas educativos de países capitalistas avanzados, en los cuales muestra sus fracturas el modelo educativo moderno de los Estados-Nación. El paradigma sobre el cual se fundaron nuestros sistemas educativos a fines del siglo XIX no parece haber solamente caducado, sino que muestra sus graves enfermedades y su inadecuación para las demandas del mundo actual.

D. El conjunto de las alternativas que se plantean desde posiciones contrahegemónicas, tanto las que expresan proyectos regresivos o la reorganización de la dirección educativa de las sociedades por parte de los nuevos bloques dominantes, como las que expresan a los sectores oprimidos y sus demandas de democracia popular.

Los cuatro conjuntos enlistados no agotan el campo problemático, cuya riqueza surge en el curso de las investigaciones. Será un conjunto de problemas sociales en los cuales está sobredeterminada la transmisión, reproducción, negación, superación, alteración, etc., de las culturas, que reconoceremos en su especificidad, que es en este

caso, la crisis de la educación latinoamericana de finales de siglo. No podremos, por supuesto, dar respuesta a la pregunta de nuestros alumnos sobre qué es la educación en términos universales; pero sí estaremos en condiciones de discutir con ellos qué es la educación en los discursos que constituyen la compleja situación por la cual atravesamos. Luego, tal vez, podamos avanzar hacia la polémica sobre la educación que queremos para el futuro. Para ello, tendremos que tener presente el equilibrio entre lo necesario y lo contingente, constitutivo de los procesos educativos. Ello nos coloca en un terreno de lucha contra el determinismo y todos los autoritarismos pedagógicos. Asimismo nos revela que en la historia de la educación hubo muchas posibilidades además de las que triunfaron; y para el futuro también las hay.

HACIA LA TRANSFORMACIÓN DEL SUJETO PEDAGÓGICO[38]

Este apartado abordará la situación que habitualmente denominamos "crisis del sistema educativo", sus raíces y sus perspectivas. Interesará en particular el papel que en dicha crisis juega el *sujeto pedagógico moderno,* que ejerció efectos políticos y coadyuvó a la regulación de las relaciones sociales durante más de un siglo. Escuela, sistema escolar, maestro, alumno, disciplina, calificación, aprobación, reprobación, son términos que aluden a posiciones del sujeto pedagógico que se han tejido y vuelto a tejer en cada fría mañana y agotada tarde de los patios de escuela argentinos, en las mesas familiares y en los burocráticos escritorios del Palacio Pizzurno. Pero hoy es *vox populi* que su impresión es cada vez más borrosa y sus efectos menos previsibles.

La trama escolar enhebró a todos los pobladores de Argentina, sea cual fuere su origen de clase, región, sexo, religión, nacionalidad. Dirigiéndose con las mismas palabras a oídos muy diversos, el discurso escolar se calificó a sí mismo como "democrático" y "democratizador", y en efecto lo fue en el marco de la democracia liberal. Su símbolo, el delantal blanco, disolvía teóricamente las diferencias anteriores a la escuela y planteaba la ficción de una completa igualdad detrás del umbral de las instituciones educativas, al mismo tiempo que llevaba la cultura moderna a sectores mayoritarios de la población. Hoy, el sistema de educación que

[38] Publicado en la revista *Punto de Vista,* Buenos Aires, año 11, junio de 1988.

tenía como principio dar cabida a todos no puede responder a la demanda que su propio éxito generó y es cada vez más ineficiente en la transmisión de la cultura.

Innumerables esperanzas de movilidad y bienestar social fueron depositadas en el sistema escolar. En él descansó gran parte de la legitimidad del orden social establecido. Su existencia y su constante funcionamiento generan confianza hacia la organización y el orden político. Las interrupciones de la rutina educativa —huelgas de docentes, incumplimiento de rituales por parte de alumnos y profesores, alteraciones a la disciplina tradicional— intranquilizan profundamente a la sociedad. Escuelas, colegios y universidades han sido durante muchas décadas continentes de angustias paternales y maternales; de demandas de atención física, intelectual y emocional de los niños y jóvenes; de frustraciones del inmigrante proyectadas como expectativas sobre las nuevas generaciones; de ideales del ciudadano y de respuestas al argentino que filosofa sobre el sentido de la existencia.

El golpe más decisivo en contra del sistema escolar provino de la última dictadura militar. Como manifestara el ministro Juan José Catalán, ese régimen militar tuvo un proyecto pedagógico, con una significación distinta a los de 1853 y 1880; aquéllos eran fundadores y éste intentaba volver a los valores de base, era profundamente regresivo. Caída la dictadura, se abrió la posibilidad de ejercer el derecho a la demanda. Pero la acción destructiva ejercida durante siete años sobre la sociedad civil había logrado inhibir su capacidad de estructurar nuevos discursos pedagógicos. Tampoco fueron capaces de hacerlo los partidos políticos y menos aun el gobierno. De la antigua veneración de la sociedad hacia las escuelas, colegios y universidades, no quedaba ni rastro. La actitud crítica, pero respetuosa de la legitimidad del sistema escolar, había desaparecido y solamente restaba un creciente descontento que se tornó incredulidad que ilegitima cada una de las prácticas del sistema escolar.

Durante casi cinco años, los problemas se han acumulado esperando los resultados de un congreso pedagógico que respondió a un escenario montado 106 años atrás. La masificación *versus* la calidad de la enseñanza; la demanda de capacitación *versus* la inexistencia de un mercado de trabajo actual o predecible capaz de absorber a los egresados; la necesidad de una nueva organización de la educación *versus* las demandas de participación democrática sin propuestas sólidas que las respalden; la necesidad de contar con modernos recursos humanos *versus* la paulatina descalificación de los técnicos y profesionales argentinos, son algunos de los temas que siguen sin respuesta. Su falta de solución también deriva en honda desconfianza

en el sistema educacional, con las consecuencias lógicas sobre la credibilidad de la sociedad política y de las instituciones.

A los problemas anteriores debe sumarse el conflicto docente, uno de los síntomas más notorios de las afecciones que sufre nuestro sistema educativo. El más importante movimiento magisterial de toda la historia de la docencia argentina, sólo puede alcanzar soluciones de muy corto plazo. Las profundas requieren modificaciones sustanciales de las políticas económica y social y reformas importantes en el sistema de enseñanza.

Surgida de las condiciones concretas del país, la lucha de los docentes argentinos tiene semejanzas, sin embargo, con aquellas que mantienen en vilo a los gobiernos de España e Italia durante 1988, así como con las que azotaron a la administración Reagan. Aumento de los deteriorados salarios, homologación con otros trabajadores del Estado y consignas referidas a la restitución de la jerarquía profesional, constituyen algunas de las demandas que emparentan a los conflictos entre educadores y Estado de los países avanzados y de Argentina. En el caso mexicano, a la lucha en pos de reivindicaciones parecidas a las enunciadas, se sumó la demanda de democratización sindical. La creación de la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) como alternativa al oficialista y tradicional Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) fue un síntoma más de la influencia de la crisis sobre la hegemonía priísta. En casi toda América Latina, el sector docente sufrió una profunda radicalización, sincrónica con el proceso de pauperización y polarización que resulta de la reorganización capitalista. Grandes organizaciones de educadores latinoamericanos forman parte de las centrales de trabajadores y participan de sus luchas. En el caso de países en los cuales existen profundas quiebras políticas y culturales de la trama social, como El Salvador o Perú, los docentes participan activamente en la fundación y el desarrollo de organizaciones revolucionarias. El caso más notorio ha sido el de la Asociación Nacional de Docentes de El Salvador (ANDES).

México y Argentina comparten con los países europeos y con Estados Unidos la crisis del sistema educativo moderno sin haber logrado completar el proceso de modernización pedagógica que se había proyectado al adoptar tal sistema. También en aquellos países latinoamericanos, así como en los que lograron la implantación del sistema escolar entre sectores amplios de su sociedad, existen síntomas de fracturas en el sentido de *didaslice*, es decir, en la sistematización, la reglamentación, la graduación y la unificación del proceso

educacional, que están en los fundamentos del sistema educativo moderno.

El orden pedagógico, que acompañó el crecimiento de las sociedades industriales y los estados nacionales, se asentó sobre la idea de instrucción pública, que denomina de este modo el vínculo entre educador y educando. El sujeto pedagógico quedó constituido por la relación entre sujetos políticos y sociales con poder y derechos desiguales. Clases dominantes enseñan mediante la instrucción pública a clases dominadas; sectores urbanos transmiten mensajes a sectores rurales; el sexo dominante impone su cultura al conjunto; las generaciones adultas someten a las generaciones jóvenes. En la actualidad, sistemas basados en la teleinformática avanzan sobre la escolarización, en tanto instrumentos para cumplir esas tareas.

La comprensión de la crisis educacional argentina requiere atender a los serios problemas que afectan la reproducción del sujeto pedagógico moderno. En nuestro país, ese sujeto carga con la especificidad de los procesos nacionales, sin por ello dejar de estar afectado por la insuficiencia del modelo originario. Cruzado por la creciente polarización económica y social de la población y deterioradas las condiciones materiales que lo hacen posible (presupuesto, infraestructura de las instituciones educativas),[39] no obstante nuevas tecnologías y estilos politicoacadémicos y administrativos lo penetran, al tiempo que subsisten la tiza, los viejos rituales y las ya centenarias normas de disciplina.

El sujeto pedagógico

Toda pedagogía define su sujeto. Cada una determina los elementos y las normas que lo ordenan como conjunto significante,[40] cuya función es mediar entre los sujetos políticos y sociales actuantes en la sociedad y el "habitus" que se pretende inculcar.

La noción de "habitus" propuesta por Bourdieu es de gran utilidad para definir el sujeto pedagógico, aunque requiere algunas mo-

[39] Regine Robin, "Los manuales de historia de la Tercera República Francesa: un problema de hegemonía ideológica", en M. Monteforte Toledo, *El discurso político*, México, Nueva Imagen, 1980.

[40] Eliseo Verón, "La semiosis social", en M. Monteforte Toledo, *El discurso político*, *op. cit.*

dificaciones para adecuarse al orden teórico en el cual se inscribe este apartado. Siguiendo al mencionado autor:

> [...]habitus [es] sistema de disposiciones duraderas [...] estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes [...] sistema de esquemas, de percepción, de pensamiento, apreciación, acción [...] principio de producción de las prácticas y principio de su organización y racionalidad objetiva.[41]

Bourdieu asocia el "habitus" a la clase social, de manera que el "habitus de clase" resulta un principio regulador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Clase y sexo son, en la sociopedagogía de Bourdieu, factores que intervienen en el "proceso de conversión desigual del capital heredado en capital escolar".[42]

La desigualdad de ese capital heredado es una cualidad que interesa especialmente a una sociología de la educación latinoamericana, como luego veremos. También toda sociopedagogía que se ocupe del tema de los nuevos sujetos sociales y políticos y asuma tanto críticas al positivismo pedagógico como al esencialismo clasista aplicado a la educación, debe interesarse en aquel carácter desigual. Sin embargo, el análisis debe hacer hincapié en la desigualdad de las condiciones de producción, distribución y uso del capital cultural tanto como en la desigualdad impresa en el vínculo pedagógico.

La acentuación de la cualidad de desigualdad como inherente a los mecanismos de constitución del "habitus" deriva en la necesidad de profundizar y otorgar un lugar preeminente —que no posee en la teoría de Bourdieu— a "la dimensión consciente, libre, improvisada, original", considerándola como la fuente de discursos pedagógicos disidentes con la "dimensión ritual", es decir, "mecánica, previsible, regular, regulada".[43] El autor mencionado considera posible que se produzca un "enfrentamiento de estrategias" en la práctica pedagógica de constitución del "habitus".

Vislumbrar el conflicto en el interior del proceso pedagógico supone ubicarlo en el campo de luchas por la hegemonía. Los sistemas educativos no escapan a ese espacio, aunque es necesario señalar la relativa autonomía de la producción educacional y la especificidad del orden discursivo pedagógico. El "enfrentamiento de estrategias"

41 P. Bourdieu, J. C. Passeron, *La reproducción,* Barcelona, Laia, 1972. Emilio Tenti, "La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J. C. Passeron", en C. González Rivera y C. Torres Novoa, *Sociología de la educación,* México, CEE, 1981, p. 263.
42 Emilio Tenti, *loc. cit.* P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Ibidem,* p. 167.
43 E. Tenti, *loc. cit.*

no es, pues, un reflejo de las luchas entre sujetos políticos y sociales, sino que implica la disputa por órdenes distintos en la organización de los sujetos pedagógicos, en tanto mediadores entre los sujetos políticos y sociales y los distintos "habitus" que se pretende enseñar.

El "habitus" que corresponde a la pedagogía dominante no ocupa todo el campo de las propuestas pedagógicas, aunque lo hegemoniza. Esa función hegemónica es, en parte, consecuencia del desarrollo de las luchas políticas y sociales, en tanto condiciones de producción de los sujetos pedagógicos. Pero los sujetos políticos y sociales no tienen una presencia directa en el interior del proceso pedagógico. Precisamente la confusión entre ellos y los sujetos pedagógicos es uno de los errores de la corriente sociopedagógica llamada "reproduccionismo".

La función hegemónica de los sujetos pedagógicos es consecuencia de sus condiciones de producción, y también de los acontecimientos que ocurren en el interior del proceso educativo. No existen posiciones esenciales y universales de los sujetos pedagógicos: la relación educador-educando en el sistema escolar (y en todos los espacios del sistema educativo moderno, tales como los vínculos educativos en la familia, en las instituciones, en los partidos políticos, entre quienes detentan el poder y quienes sólo son considerados "receptores") tiene como finalidad servir de vehículo para transmitir un determinado recorte y una particular interpretación de la cultura. Aquel objetivo se cumple relativamente. Su alcance es necesario para garantizar la continuidad de la cultura, pero su incompletud también lo es para que sea posible el progreso.

El sujeto pedagógico moderno es imperfecto: no solamente graba los mandatos sino que los descodifica, desordena y transforma. De tal manera escapa al sentido filicida propio del paradigma en el cual se inscribe, una de cuyas finalidades es hacer rutinario al sujeto, para garantizar la perpetuación de las viejas generaciones y el orden establecido.

En la pedagogía moderna, la instrucción pública domina sobre otras formas posibles del vínculo pedagógico, luchando cada día para que los alumnos se sometan a sus rituales, acepten la versión oficial de la historia, memoricen los métodos ya elaborados para resolver problemas matemáticos y repitan la rutina ceremonial en el trato con los adultos. Se trata, sin embargo, de una lucha: la tensión que denuncia la presencia de una tenaz disputa en el interior del proceso educativo se reconoce con sólo entrar a cualquier clase escolar o universitaria. En los colegios secundarios esa lucha es a muerte. Los adultos ejercen con especial saña su poder sobre adolescentes dis-

puestos cada vez más a poner de manifiesto la ilegitimidad de tal poder.

Sin embargo, los ecos de movimientos importantes en el sujeto pedagógico moderno comienzan a articularse en nuevas modalidades del vínculo pedagógico. Son acontecimientos en los cuales los docentes juegan un rol protagónico y que responden a la conjunción entre la crisis interna de la relación pedagógica "moderna" y los cambios de posición de los educadores frente al aparato educacional, que inciden en la conciencia de la necesidad de innovar la relación con los alumnos.

En realidad, la posición de los docentes es cada vez más conflictiva, pues su ligazón con los sujetos sociales es desigual. Por un lado se enfrentan con aquellos que son dominantes en el terreno economicosocial y mantienen con el Estado y con los empresarios de la educación privada una relación patrón/trabajador, que fue negada durante muchas décadas sustituyéndose su denominación por las de "servicio", "sacerdocio laico", etc. Pero al mismo tiempo, los docentes participan con los adultos de todas las clases sociales, grupos regionales, sexos, de una categoría que los diferencia de la niñez y la juventud. Más aún, es nuclear de su identidad como educadores del sistema educativo moderno que en su relación con las nuevas generaciones funcionen como representantes del poder adulto. Para algunos profesores y maestros latinoamericanos las cosas son todavía más complejas, porque a los anteriores conflictos se suman aquellos que provienen del enfrentamiento cultural y lingüístico que muchas veces tienen con el capital cultural que deben transmitir.

La asunción de posiciones cercanas al conjunto de la clase trabajadora, por parte de los jóvenes movimientos docentes, conmueve también su posición en el vínculo pedagógico. El maestro que se enfrenta con el Estado empieza a considerar ilegítimo el orden escolar que ese mismo Estado le impone, especialmente cuando también desde el salón de clase se multiplican interpelaciones disímiles y complejas de los insubordinados alumnos, a las cuales el docente no puede responder. El "habitus" que el sujeto pedagógico moderno pretendía enseñar queda interferido por múltiples discursos disidentes.

Al movimiento magisterial se suman otros nuevos sujetos sociales y políticos que son "educandos". Ellos difieren del viejo ciudadano, al cual se dirigía la escuela tradicional de las sociedades industriales capitalista y socialista, y que dio lugar, en el marco de la pedagogía moderna, a las concepciones constructivas y moralizantes del positivismo y del estalinismo educativos. Pero el docente sigue obligado a adoptar una normatividad ya caduca dentro de instituciones que, lejos de adecuarse a los cambios de los tiempos, muestran una marcada rigidez, intentando la reproducción de los antiguos modelos académicos, inmovilizando los currícula y desligándose del trabajo y la vida social.

Nuevamente la escuela secundaria es el mejor ejemplo de la creciente pérdida de legitimidad de un orden pedagógico que responde a un sujeto caduco. ¿Cuántos adolescentes, padres o profesores otorgan su consenso a la forma como se desarrolla la enseñanza? ¿Cuántos creen legítimo el sistema disciplinario? ¿Quiénes consideran justo el sistema de calificaciones? La alteración a todas las normas se ha tornado la conducta más habitual en los grandes colegios nacionales. La construcción de nuevos vínculos pedagógicos, nuevos modelos académicos y políticos, nuevas metodologías, se encuentra aún en forma de microexperiencias.

No solamente en la Argentina azotada por dictaduras que atacan y dificultan el proceso de transmisión-cambio de la cultura, el sujeto pedagógico moderno está cumpliendo con ineficacia su función de mediación. En Estados Unidos el analfabetismo y la pérdida de nivel de los estudiantes en relación con sus pares japoneses es una preocupación creciente. En la Unión Soviética la *glasnost* provocó la irrupción de protestas y denuncias en los medios de prensa sobre la vetustez del sistema educativo. El sujeto pedagógico socialista "moderno", que no fue ajeno al estilo de "instrucción pública", se conmueve seriamente, afectando el conjunto de los procesos politicopedagógicos que recorren la sociedad.

La educación pretende ser un proceso de transmisión unilateral en el sujeto educativo moderno diseñado por las pedagogías dominantes durante los últimos siglos. Pero podría ser de otra manera: Gramsci y Freire otorgan al vínculo pedagógico la posibilidad de realizar el múltiple proceso de reproducción-transformación-creación de la cultura. Ese postulado pone en crisis al sujeto pedagógico moderno, pues una de las fuentes de su legitimidad es su autoidentificación con la definición de educación.

¿Ha muerto la escuela en Argentina?

Frente a la crisis de la educación moderna, hay dos posiciones que se destacan. Algunos consideran que el sistema escolar ya no tiene ninguna función que cumplir o bien, que debe eliminarse la escuela, pues es consustancial a ella la reproducción del sujeto pedagógico moderno. Otros defienden la escolaridad y hacen oídos sordos a las críticas y, sobre todo, se niegan a dar crédito a nuevas formas de

educación sistemática especialmente apoyadas en la teleinformática y los materiales impresos. En el primer caso, se acusa a los docentes, considerando imposibles cambios en su posición dentro del sujeto pedagógico. En el segundo caso, se teme el crecimiento de nuevos sistemas despersonalizados que eliminen al docente.

En Argentina se agrega un nuevo ingrediente a la discusión. Se trata de quienes consideran que aún es necesario completar el desarrollo del sistema educativo moderno antes de cambiar los modelos politicoacadémicos, tecnológicos y metodológicos y quienes pretenden sustituir el viejo sistema escolar por modernas centrales teleinformáticas. La posición del maestro queda también discutida: para los primeros es necesario, y para los segundos constituye una carga política y social cada vez más peligrosa.

El problema no puede resolverse si no se tiene en cuenta al mismo tiempo el éxito y el fracaso del sistema educativo moderno, incluso en los países latinoamericanos. En ellos, el desarrollo de la educación respondió a pautas de desigualdad, asincronía y combinación de estilos diversos de producción, distribución y uso de la cultura. En algunos casos, como el mexicano, los sujetos sociales y políticos dominantes trataron de integrar al discurso escolar elementos de los sistemas de percepción, de pensamiento, de organización de los sectores populares, subordinándolos a la lógica del "habitus" que se pretendía enseñar.[44] En otros casos, como Argentina, quienes dirigieron la construcción del sistema escolar rechazaron todo elemento disímil, ya fuera proveniente de la población mestiza del interior del país, ya de los inmigrantes.[45] En ambos sucesos, como también en el grupo de países de la región que logró un desarrollo considerable del Estado y paralelamente del sistema escolar, este último tuvo relativo éxito en el cumplimiento de sus grandes metas, aunque naturalmente encontrando los límites en las condiciones economicosociales y políticas. Contribuyó a la conformación de las sociedades capitalistas dependientes.

La forma de constitución del sujeto pedagógico fue distinta en cada país. México y Argentina se encuentran en puntos distantes del espectro. En Argentina se trató de eliminar toda diferencia y construir un sujeto pedagógico simple, inflexible, definido como una

44 J. Britton, *Educación y radicalismo en México,* México, SepSetentas, 1976. "PNR. La educación socialista", en PRI. *Historia documental del partido de la Revolución,* México, ICAP, 1981.

45 J. M. Ramos Mejía, "Primer Informe (año 1908) presentado al Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación por el presidente del CNE". en *La educación común en la República Argentina,* Buenos Aires, Imprenta Kraft, 1910.

relación de apostolado, tanto por parte del docente como del alumno que debía someterse al lenguaje, los rituales y los métodos de enseñanza que se identifican con la única forma de educación aceptada, aquella cuya consustanciación parecía una condición para la existencia de la patria. Un docente, proveniente de los sectores medios de la sociedad, egresado de la Escuela Normal, vestido de blanco, salido del Instituto del Profesorado, con traje y corbata, leyó por décadas un mismo cuaderno de notas sobre cada materia que debía impartir, habló a los alumnos de la misma manera, reprimió gestos disidentes del más diverso tipo con los mismos castigos... concurrió y tuvo licencia los mismos días del año, cada año, y fue renuente a los educadores liberales modernistas, a los socialistas y hasta anarquistas que intentaron movilizar su posición pedagógica.[46] En la memoria colectiva, la escuela quedó grabada como la única forma de educación sistemática posible, y el sujeto pedagógico moderno como la única mediación imaginable entre la sociedad y los sistemas reguladores del pensamiento y la conducta de las nuevas generaciones.

En México, la escuela fue hegemónica, como también el sujeto educativo moderno. Pero la burguesía mexicana, más inclinada a establecer formas de consenso y a ejercer la violencia simbólica en el marco de una política de permanente reconstrucción de su hegemonía, combinó la escolarización con otras formas educativas formales y no formales desde comienzos de la década de 1920. Por aquella época, se desarrollaron programas de extensión cultural, alfabetización, capacitación obrera; se utilizaron la radio, el cine, materiales impresos; asimismo, se flexibilizó el funcionamiento del sistema educativo en términos de calendarios, necesidades zonales, contenidos referidos a culturas populares, etc. Desde hace dos décadas, comenzaron a extenderse nuevas modalidades sistemáticas, tales como sistemas de educación a distancia, escuelas, colegios y universidades que proporcionan múltiples opciones académicas y metodológicas a un sujeto complejo. La población docente es heterogénea en cuanto a su origen economicosocial y cultural. El profesor citadino contrasta con el maestro rural de inconfundible perfil indígena y campesino. La población alumna tiene características semejantes.

El sistema educativo mexicano es un ejemplo de la posibilidad de combinar modelos académicos, metodologías y tecnologías de muy diverso tipo. Enseña también que el sujeto pedagógico moderno puede reproducirse en un sistema educativo complejo. El discurso

46 D. Etcheverry, *Los artesanos de la enseñanza moderna,* Buenos Aires, Nueva Visión, 1958.

escolar estructurado por el partido gobernante tiene sesenta años de vida y es el que mayor espacio ocupa en el sistema educativo, pero no es despreciable la tarea de "instrucción pública" realizada a través de otros medios. Tampoco, la posibilidad de utilizarlos para revertir el sentido de tal tarea. Las múltiples luchas —muchas de ellas vivientes en las profundidades de la relación docente-alumno— que existen dentro de los procesos educativos mexicanos son una demostración.

No debe, pues, temerse a otros modelos de educación diferentes a la escolaridad, que acompañen, ayuden y complementen a la escuela: los colegios y las universidades tradicionales. No existen posibilidades de que ellos no se constituyan también en espacios disputados por sujetos sociales y políticos disidentes. Serán programados como para reproducir la desigualdad del capital cultural heredado por los diversos sujetos sociales o para coadyuvar a su mejor distribución, pero no tienen posibilidades de existir sin el sujeto pedagógico. El vínculo educador-educando, como mediación entre los sujetos sociales y políticos y los "habitus" en discusión, es el eje sobre el cual se ordenan las propuestas académicas, metodológicas y tecnológicas del proceso educativo. La democratización del sujeto pedagógico es indispensable si se pretende desarrollar un sistema complejo, que proporcione múltiples opciones sin aumentar con ellas la polarización cultural, ni concurrir a la reproducción de la creciente desigualdad social.

Hemos descrito al sujeto pedagógico como un vínculo entre educador y educando, tomando ambos términos en un sentido amplio de todos los sujetos sociales y políticos que ocupen tales posiciones. Afirmamos el orden discursivo específico-pedagógico que constituye tal sujeto y al mismo tiempo, su inscripción en condiciones sociales de producción que lo atraviesan y lo limitan. También sostuvimos que el sujeto pedagógico moderno está en crisis: es una relación en crisis. Lo es porque han cambiado los sujetos políticos y sociales que son parte de sus condiciones de producción, porque se pluralizan los "habitus" propuestos y en particular porque los propios educadores vislumbran el carácter histórico y, por lo tanto, perecedero de la tarea que les está encomendada. Cuando entienden que la educación no debe ser necesariamente "bancaria", sino que también puede ser "dialógica",[47] el sujeto pedagógico empieza a cambiar dentro de la escuela: en la producción de materiales programados o videocasetes educativos, en las tutorías de los sistemas abiertos, en los grupos de alfabetización o en los cursos de capacitación sindical.

47 P. Freire, *Pedagogía del oprimido,* México, Siglo XXI, 1985.

El sujeto pedagógico moderno ha prestado un inmenso servicio a la humanidad, pero a las generaciones actuales les toca vivir su decadencia. Eso no significa su muerte segura, sino tan sólo que comenzó a ser ineficaz y se duda de él. Su material es tan necesario para reforzar los viejos vínculos reproductivos, como para crear nuevos. Tal vez la vieja escuela diga, como el árbol —en palabras del maestro Jesualdo— "cortadme todo, yo quiero que este mundo marche",[48] o quizás se convierta, como soñaba Olga Cossettini, en "una escuela de puertas abiertas".[49]

El sistema educativo argentino necesita superar sus problemas congénitos, adaptarse a los nuevos adelantos académicos, tecnológicos y metodológicos. Dar alguna respuesta a la demanda que pesa sobre él. Puede ser que lo haga en forma autoritaria, modernizándose por la vía de un modelo único y centralizado en el cual perviva el sujeto pedagógico "moderno", reconstruido. Pero también es posible que crezcan nuevos sujetos pedagógicos que atiendan a complejos sujetos sociales y políticos mediante sistemas múltiples, variados y flexibles. La condición de su posibilidad es la democratización del vínculo pedagógico. En tal sentido, la postura del movimiento docente es decisiva.

48 Jesualdo, *Vida de un maestro,* Buenos Aires, Claridad, 1937.

49 Olga Cossettini, en A. Puiggrós, "Una escuela de puertas abiertas", en *El Periodista,* 1987.

Capítulo II

CRISIS DEL SISTEMA EDUCATIVO MODERNO

DISCUSIONES SOBRE POSMODERNIDADES EDUCATIVAS

Las teorías educativas contemporáneas y sus referentes institucionales y didácticos no escapan de una situación que sería frívolo calificar como "de crisis". Por el contrario, es probable que estemos ante un espectáculo cuyas claves residen en su familiaridad: lo que no ha funcionado de los sistemas educativos contemporáneos, aquello que usualmente consideramos sus disfunciones, tal vez lo sean respecto a su forma mítica, pero no a sus productos. El secreto del funcionamiento incorrecto de las instituciones educacionales y del fracaso de muchas experiencias educativas es que, fracaso e incorrección, lo son desde la óptica que heredamos del iluminismo, que creyó en el carácter eternamente perfectible de mediaciones educativas como la escuela, cuya función sería ordenar el ejercicio de la razón para llegar de tal modo a construir una sociedad dominada por el hombre. La proyección de esa esperanza nos confunde, y no alcanzamos a distinguir lo que está ante nuestros ojos. Seguimos creyendo en la posibilidad de eterno desarrollo de los sistemas educativos contemporáneos (capitalistas y socialistas), desconociendo su carácter histórico. Se ha hecho familiar entre nosotros la idea de la "crisis". Se considera la crisis como algo accidental, producto de las malas administraciones, consecuencia de la carencia de planificaciones comprometidas con el bienestar social. Pero al interpretarla desde los mismos discursos que la producen, se da el efecto de una cierta ajenidad, sin

entenderla como parte de ellos, como la expresión de un estado previsible de sus cosas. Aquella familiaridad torna siniestra la situación: la única forma posible de interpretarla y comprenderla reside en colocarse en la perspectiva del fin de nuestra cultura, es decir, vivir los sentimientos apocalípticos que nos abarcan cuando reconocemos la imposibilidad de cerrar las explicaciones en torno a alguna de las teorías que nos constituyen. Para los latinoamericanos y especialmente para los argentinos (que no solamente vivimos el aborto de los proyectos de "modernización" de la débil burguesía liberal del siglo XIX sino también la inconclusión de la modernización nacional-popular y la frustración de todas las ilusiones), resulta enloquecedora la presencia de elementos que presagian la decadencia de la modernidad, que se desarrolló esquizofrénicamente entre nosotros.

El fin de la cultura moderna industrial, afecta, sin embargo, también a ellos. No hay más islas desiertas, ha dicho Cortázar, y la vinculación íntima entre los sistemas políticos y sociales contemporáneos —que pone peligrosamente en cuestión a la categoría de Estado Nacional— permite pensar que aquella modernidad ya no será alcanzada jamás. Otros caminos deberán abrirse para alcanzar las metas de justicia, bienestar, placer y conocimiento.

En el campo de la educación, el evolucionismo impuesto por los padres fundadores en nuestro espíritu impide romper con la idea de "primero la tiza y la escuela, luego las máquinas de escribir, recién después la computadora". Hay un clima de resignación que se traduce y realimenta por el abandono, hace ya un tiempo, de la filosofía de la educación.

Entre los espiritualistas argentinos, Juan Mantovani, aunque atrapado él mismo en las certezas del liberalismo, tuvo la lucidez de expresar su temor por la carencia de explicaciones y de intentos de teorización de la educación, y señaló al neopositivismo funcionalista como un peligro para una educación humanista. Saúl Taborda, que eligió el difícil camino de combinar espiritualismo con nacionalismo popular desde una perspectiva democrática, elogió la imaginación pedagógica y amó la capacidad de utopía.

Alejandro Korn se atrevió a decir: "La universidad ha fracasado."[1] ¿Nos atrevemos nosotros hoy a decir simplemente que el sistema educativo ha triunfado y que por esa razón toca su propio techo? Para ello sería necesario volverse hacia las filosofías y las teorías de la

[1] Alejandro Korn, "La universidad ha fracasado" y "Esquema para un discurso", *Obras completas*, pp. 693-695. El primero de los dos artículos fue escrito en apoyo al Anteproyecto de Ley de Enseñanza Superior elevada al bloque de diputados socialistas por los centros del Partido Socialista de La Plata en 1932.

educación y analizar la educación con una mirada histórica que no sólo se hunde en el pasado sino que se proyecta hacia adelante.

Pero los argentinos tenemos una pasmante indiferencia respecto al futuro. La posmodernidad es un problema de otros, se dice, puesto que nunca terminamos de entrar en la modernidad, o bien, que podemos seguir adheridos a las teorías de la educación para sociedades en proceso de crecimiento e incluso de industrialización, o que la hora de nuestra transformación (sea del signo que fuere) tardará en llegar, si conseguimos desarrollar este sistema esquelético. La causa de sus males es reducida a la acción devastadora de la dictadura militar de 1976-1983. La escuela argentina no ha muerto, no morirá, se dice. Para el sistema educativo argentino, como para el país, habrá aún posibilidades de crecimiento, si hay voluntad de adaptación a los requerimientos de la crisis, se cree aún en círculos dirigentes radicales y peronistas. La ilusión de la Argentina que pudo, la Argentina potencia o la Argentina que, por un error tan sólo geopolítico, habría quedado ubicada en América Latina, se expresa como un desarrollismo frustrado, desesperanzado, y remendón. Consideran que al sistema educativo hay que hacerlo funcionar, descargando al Estado y derivándolo a la iniciativa privada, porque, finalmente, consideran a la educación un negocio como cualquier otro. Y más rentable, si como aquí ocurre, el Estado financia la educación privada y los propietarios de las escuelas subvencionados se embolsan las ganancias.

Desde el populismo y el nacionalismo a ultranza, se trata de una cuestión que desvía los problemas fundamentales. La idea de modernidad y más aún de posmodernidad son símbolos del imperialismo, un problema literario y un insulto a la materialidad de la miseria cotidiana de los trabajadores y participa de discursos decadentes que traicionan los deberes sagrados de defender la Nación y la idiosincrasia del pueblo. La educación, una cuestión de "espíritu", no debe contaminarse con la informática y los medios de comunicación para los sectores más reaccionarios de esta corriente. Para otros, el Estado debe garantizar la educación tendiendo a ser hegemónico en su administración, pero la idea de Estado es todavía paternalista e instrumentalista. Ignorando los efectos del avance teleinformático aplicado a la educación, la ineficiencia de los monopolios estatales y de las grandes empresas educativas y negando la más elemental, es decir, la escasez de recursos, suponen aún posible la proliferación de escuelas al mejor estilo de los años cuarenta y cincuenta. Miran con recelo el avance de la tecnología educativa, identificándolo con la penetración imperialista. Y sostienen sobre aquellos supuestos, la posibilidad de realizar grandes programas financiados exclusivamente por el Estado, así como la actualidad de las concepciones educativas nacionalistas populares de mitad del siglo. Pero, por el contrario de la idea peronista de los 40-50, oponen modernización y nacionalismo popular. No comprenden que el peronismo fue un gran proceso de modernización al que solamente pueden aplicar esquemas neoconservadores y plantear aquel proceso sobre los rieles oxidados de siempre, sin presentar ninguna alternativa superadora a un tipo de modernización que ya pertenece al pasado.

Gran parte de la izquierda considera una imprudencia, si no una traición, que se verbalicen e incluso que se piensen caminos para la modernización democrático-popular, críticos y diferentes del paradigma educativo cubano. Le resulta algo más tolerable que se tome distancia de la opción modernizadora de la educación soviética: un poco de antistalinismo hace ya décadas que ha sido asimilado por los relatos magnos de los marxistas. Pero las críticas a Cuba fueron colocadas en los límites de lo tolerable dentro de ese relato. Desde el comienzo de la revolución cubana, se produjo el efecto de que existirían diferencias con otros procesos revolucionarios que condujeron al socialismo y también en el tipo de sociedad que se estaría construyendo en la isla, y los socialismos ya avanzados cuyos déficits eran, en los años sesenta, ya inocultables. De tal manera Cuba, aparentemente diferente, sirvió para legitimar el conjunto del relato sobre el socialismo, que el hombre había logrado traducir en instituciones y en particular en el modelo educativo. Por esa misma razón, Cuba y su sistema educativo se tornaron intocables. No era-es permitido interrogar a la educación cubana, sólo se puede escuchar su descripción como relato épico. El elemento utópico siempre presente en el pensamiento pedagógico de Marx, queda de tal modo excluido porque ese tipo de relatos no se discute, no se duda de ellos, ni se los utiliza como pantallas donde proyectar la imaginación.

Si imaginación es[2] la capacidad de articular en un conjunto lo que no era, el pensamiento pedagógico del marxismo actual es enemigo de la imaginación. Según él, al socialismo le corresponde un sistema escolarizado centralizado estatal, y se rechaza o acepta secundariamente una vez que el SECE ha ocupado los principales espacios de los aparatos educativos, formas educativas congestionadas y autogestionarias. Estado-Partido-Sistema educativo forman una unidad sistemática que no tolera la interrogación. Como todo poder que se reproduce a sí mismo, este tipo de socialismo sólo es accesible como

[2] Jean François Lyotard, *La condición postmoderna,* Madrid, Cátedra, 1984, p. 96.

relato cuyos episodios no dejan lugar a la discusión pues su unidad es condición necesaria de existencia del conjunto.

Los marxistas argentinos y muchos latinoamericanos se encantan ante una pedagogía indiscutible. El lugar que les queda en ella es el de reproductores del mismo relato y guardianes de su fidelidad. Los márgenes para la disidencia son demasiado estrechos, especialmente desde la revolución cubana. Antes de ella, el elemento latinoamericano permitía cierta diferenciación de los modelos educativos del socialismo euroasiático y dejaba cierto margen para la utopía. Aunque en honor a la verdad debe destacarse que ese margen fue muy poco aprovechado por los marxistas latinoamericanos, no olvidaremos la polémica sobre la educación socialista en México, que se desplegó hasta donde lo permitía la imaginación pedagógica transformadora de los años treinta y cuarenta, ni la pedagogía de Mariátegui. Pero en los sesenta, la experiencia cubana, nacida como el momento más democrático de la historia educativa latinoamericana, se estableció como el paradigma socialista.

Construido el modelo, también fueron las restricciones y obstáculos epistemológicos que impidieron acceder a su historicidad, por lo tanto a la comprensión de su parentesco, con el sistema educativo que se desarrolló en los países capitalistas y a sus perspectivas.

Al mismo tiempo, el carácter de totalidad del sistema teórico-político marxista exige que todos los vínculos políticos pedagógicos que se establecen en el sistema educativo sean visualizados como cualitativamente diferentes a los que se establecen en el capitalismo, sin discusión. La definición precede a la observación y la tiñe compulsivamente de una visión desde la cual el pedagogo debe aceptar *a priori* que la vinculación entre educación, tecnología y poder establecida por los socialismos existentes lleva necesariamente por caminos de justicia.

La creencia en la estrategia, a la cual los países socialistas se ven abocados como consecuencia del ataque capitalista, implica necesariamente ciertos sacrificios de la imaginación pedagógica democrática que se inclina hacia la autogestión legítima en el universo discursivo de la izquierda, y al proceso de la burocratización del sistema educativo en los países socialistas. De tal modo, mientras exista la posibilidad de la guerra, el Estado-Partido-Sistema educativo tendrá que prioritar la eficiente formación de cuadros técnicos antes que ceder a democratismos "fuera de hora" y "espurios".

La idea de la posmodernidad educativa es rechazada por los marxistas latinoamericanos, ubicándose como una expresión del relato capitalista, y sin reconocer la presencia de su versión tecnocrática,

también en los discursos de la tendencia conservadora de la pedagogía socialista.

Páginas atrás nombramos a "lo siniestro". La asociación surgió en relación con las artificiosas construcciones literarias que desde corrientes diversas del pensamiento político-pedagógico ayudan a confundir imágenes anticipadas del futuro con formas persistentes del pasado. Lo familiar, lo espectral, lo oculto, intercambiables y reductibles,[3] son los atributos de un sistema que, porque triunfó, se devora a sí mismo. La razón amamantada por el sistema educativo occidental creó formas que anulan los principios fundantes de ese sistema. La igualdad, la libertad de pensamiento y el racionalismo humanista, embalsamados, ocultan que la eficiencia del sistema educativo se plasma finalmente en la selectividad, la tecnocracia elitista y los intentos de ensamble definitivo de saber y poder. La creciente tendencia a establecer dos vertientes dentro de cada sistema educativo, una dirigida a "instruir" a la gran masa y otra a instruir-educar a la élite intelectual dirigente, no expresa la crisis sino el éxito de la idea educativa moderna. Los sistemas educativos socialistas quedaron fijados al modelo implantado en la URSS como correlatos de la vía elegida por el estalinismo para erigir la nueva sociedad. Diversos, diferenciados y desiguales circuitos de escolarización se delinearon durante la década de 1920 y constituyeron una matriz escolarizada que aun no superó ningún país socialista. El paradigma pedagógico constructivista fue exitoso: dio curso al sistema educativo más eficiente que haya ideado el hombre, poniendo en el mausoleo pedagógico el carácter marxista, profundamente humanista y antitecnocrático de los principios de la educación politécnica, trabajo productivo como elemento pedagógico y escuela única.

Sistema educativo capitalista y sistema educativo socialista pueden ser analizados como términos de una unidad que los abarca: la educación moderna. Si bien no cabe duda de la superioridad de la opción socialista en términos de distribución de la educación y de su direccionalidad teórica hacia una sociedad más justa, ambos sistemas comparten un paradigma fundante que permite leerlos como respuesta a la etapa de consolidación de las sociedades industriales modernas. Desde ambos se están planteando programas conservadores y tecnocráticos no sólo con un alto grado de coincidencia sino dentro de los cuales a nuestros países sólo les cabe el papel de consumidores. Superar esa predicción implica, en primer lugar, un salto teórico, metodológico y político para la pedagogía nacional, en

[3] Sigmund Freud, *Lo siniestro, Obras completas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1981, t. 3.

el marco de cambios cualitativos de los mismos órdenes, en la cultura argentina.

Lejos de ser consciente de esta situación, gran parte de la pedagogía latinoamericana cree aún posible la modernización por la vía del desarrollo y se lamenta del funcionamiento poco democrático de las instituciones educacionales. O bien prefiere adoptar una mirada ingenua que le permite suponer que la vía del socialismo estatista llevará "naturalmente" hacia la disolución de las formas opresivas de educación.

Moro y la educación moderna

Entre los obstáculos epistemológicos de la pedagogía latinoamericana hay uno privilegiado: la pérdida de la capacidad de historizar. Se reducen complejos procesos educativos a la categoría de "sistema" o al "hecho" y se los desprende de las condiciones que los originaron, de aquellas en las cuales circularon y fueron utilizados, en simultáneas y sucesivas oportunidades. Abandonar el parapeto y alargar la mirada hacia adelante y hacia atrás es sumamente peligroso, porque puede traer como consecuencia encontrarse con disidencias que el "sistema" no admitiría. La investigación pedagógica realizada bajo el haz de luz de los grandes paradigmas contemporáneos tiende a estabilizar sus resultados y el incluir la visión histórica, desordena el consenso imaginado en el interior de todo sistema[4]. Los paradigmas cuyo origen queda al descubierto, pierden ese elemento de perpetuidad y universalidad que los emparenta con los mitos y que permite sospecharlos como una forma contemporánea y occidental de ellos. El fin de su credibilidad próximo o lejano, se empieza a visualizar como probable.

Una imposibilidad ideológica de adherir a explicaciones esencialistas, fundamentalistas y únicas de los orígenes o a futuros predeterminados por la naturaleza, la necesidad o las leyes sociales, obliga a enfrentar la complejidad de la trama en la cual se gestan los procesos educativos en una perspectiva histórica y sobre la base de una concepción de los cambios sociales como la síntesis de múltiples determinaciones, como diversidad de fracturas y no como un único acto definitivo.

¿Hasta dónde habrá que alargar la mirada en este intento de

4 Jean François Lyotard, *La condición postmoderna, op. cit.*, p. 110.

concebir el sistema educativo moderno en su conjunto? ¿Dónde estarán las múltiples determinaciones originarias, cuáles serán los dramas de su nacimiento, cuáles las últimas palabras de la educación que la antecedió?

Cuando se trata de acontecimientos fundadores las elecciones siempre son azarosas. Advirtiéndolo, he preferido tomar algunos sucesos nodales, de los cuales se desprenden malentendidos, interpretaciones diversas, discusiones sobre la propiedad de su herencia, líneas contrapuestas.

Una frase de Tomás Moro lo revela como actor privilegiado de aquellos sucesos. En carta al editor Peter Giles, a quien había conocido a través de Erasmo, Moro dice:

> Te ruego encarecidamente que trates de recordar el asunto. Si tú estás de acuerdo con él, diré lo que tú digas y confesaré haberme equivocado. Pero si no te acuerdas del detalle, entonces tranquilamente escribiré como ya lo he hecho y tal como me dicta mi propia memoria. Pues como tengo empeño en que no haya en mi libro nada falso, si hay alguna cosa dudosa, prefiero poner un error que mentir a propósito ya que prefiero ser honesto que artificioso.[5]

Moro tuvo una intuición que puso a su pensamiento en el lugar de las fundaciones del sistema educativo contemporáneo. Eligió creer en su propia memoria, antes que especular. Pero, ¿a qué recuerdos alude Moro, cuando se dispone a elaborar una utopía, "no lugar", lugar en ninguna parte, lugar feliz, lugar místico,[6] cuya capital[7] es una ciudad en sombras, un espejismo? ¿Qué papel juega el personaje Rafael Hithloday, relator, cuyo apellido derivado del griego, es, "sin sentido" y "experto", "experto en sin sentidos", o "visionario"?[8] Moro considera que "no hay hombre capaz de corregirlo y enmendarlo como él", refiriéndose a su propio libro *Utopía,* y deposita en Hithloday las decisiones finales sobre la verdad o falsedad del relato.

Si desde el punto de vista político, se ha señalado que el trabajo de Moro encuentra su fuente más directa en *La república* de Platón y que otros clásicos, como Plinio, Luciano o Séneca influyeron en él, en el aspecto educativo, Moro realiza una síntesis de las incipientes ideas sobre las relaciones entre la educación y el Estado moderno que comenzaba a emerger como proyecto. Por eso, la lectura de *Utopía*

5 Tomás Moro, *Utopía,* Barcelona, Planeta, 1977, p. 7.
6 *Ibidem,* p. 52, notas 49 y 50.
7 *Ibidem,* p. 53, nota 52.
8 *Ibidem,* p. 5, nota 2.

provoca la asociación inmediata con la relación entre educación y plática que surge de la lectura gramsciana de Maquiavelo. En *Utopía* se halla ya presente una buena parte de las antinomias de la educación moderna que el marxista italiano analiza. La identificación entre pedagogía y política y, al mismo tiempo, la necesidad moderna de diferenciarlas como ciencias y como actividades, la relación entre coerción y consenso, el papel de los intelectuales y la discusión acerca de la legitimidad o ilegitimidad del intelectual no orgánico, la relación moderna entre saber y poder, son parte del "espejismo".

Proyección de gérmenes presentes en tiempos del humanismo, deseo, imágenes del Moro que abandona los discursos medievales para introducirse en la modernidad, el "espejo" relata sinsentidos político-pedagógicos al devolver al autor que en él se ha desdoblado, una nueva articulación de la educación con la política inexistente en la época, es decir, un mundo imaginario.

No diré que en la imaginación del siglo XVI, estaba ya predicho el futuro, cual carta astral. Pero sí que Moro trazó líneas de una concepción totalizadora de la educación que es la que corresponde a la etapa de los estados-naciones. Marca los límites o señala los inicios, da lo mismo.

Pasando por Saint-Simon, que aportaría decididamente a dar forma al nuevo sistema educativo, el pensamiento pedagógico moderno (capitalista y socialista) tiene allí raíces importantes.[9]

Nos detendremos en el análisis de las transformaciones de algunas de aquellas líneas y sus re-significaciones en diferentes momentos, en el capitalismo y en el socialismo.

Trataremos brevemente los diversos sentidos que cobran los problemas "relación entre educación y trabajo"; "libertad de elección profesional" e "igualdad de oportunidades" en el interior de la trama discursiva moderna y nos preguntaremos acerca de su vigencia, buscando restituirles su carácter histórico y, por lo tanto, perecedero.

TRABAJO-EDUCACIÓN: LAS VERSIONES CAMBIAN

La relación entre trabajo y educación ha sido un tema que, insinuado en *Utopía,* preocupó a los pedagogos modernos que comprendían la necesidad de vincular la reproducción ideológico-social-técnica de la

9 Susana Quintanilla, *La educación en la utopía moderna. Siglo XIX,* México, El Caballito-SEP, 1986.

fuerza de trabajo con el proceso de desarrollo económico industrial-urbano, y la unificación de los estados-naciones. En la vertiente capitalista, esta vinculación tuvo generalmente una dirección definida hacia la meta de capacitación de la mano de obra y el aprendizaje de la moral social burguesa. En la vertiente socialista, educación-trabajo fue una antinomia involucrada en el problema de la teoría pedagógica. En un mundo basado en la vida comunitaria y formas colectivas de propiedad, la educación y la producción constituyen en dicha teoría, actividades enaltecedoras de la humanidad.

Su enlace garantizaba la motorización de aspiraciones progresistas, imprimiendo al proceso pedagógico un sentido transformador. El hombre, ante todo un ser social, alcanza ese estatus mediante el trabajo creador.

La vinculación entre educación y trabajo fue una idea que se abrió en un amplio abanico de sentidos. En un extremo, podrían situarse sistemas como el Lancaster y las diversas experiencias tayloristas —tanto del capitalismo, como del socialismo soviético— y en otro, experiencias comunitarias actuales. En algún lugar de ese espectro ubicaremos la vinculación paradigmática entre educación y trabajo, establecida por los países socialistas con posterioridad a la vuelta de timón que sufrió la pedagogía revolucionaria soviética desde los comienzos del estalinismo, cuando se adoptó un economicismo pedagógico. También ubicaremos la vinculación entre educación y trabajo, como gran tarea colectiva realizada temporalmente que es típica de los primeros años de las revoluciones socialistas y que generalmente se ha desechado en tiempos de urgencias referidas a la producción y el crecimiento económico.

¿Es, en la actualidad, la vinculación entre educación y trabajo productivo un principio vigente? En el capitalismo avanzado, sigue siendo —como veremos más adelante— un tema planteado en términos semejantes a aquellos de Horace Mann, en su lucha contra la burguesía de Massachusetts, que se caracterizaba por su estrechez de miras y reducía la educación a su vinculación más inmediata y pragmática con el trabajo, es decir, dándole como único fin la capacitación de la mano de obra. Mann, en cambio, comprendía que la relación de la educación con la reproducción del capitalismo requería de una formación integral, en la cual la capacitación técnica tenía características más humanísticas.[10] Hoy, el problema se debate en términos semejantes entre los grupos neoconservadores que tienden a proporcionar una educación superespecializada en dirección a

10 Horace Mann, *La crisis de la educación,* Buenos Aires, Paidós, 1972.

determinados "trabajos" y los liberales que defienden el sistema educativo tradicional.

El marxismo la presenta como uno de los elementos fundantes, constituyente universal de la educación socialista. Pero, ¿no corresponderá a aquellas ideas de socialismo acuñadas al fragor de la lucha por la construcción de la sociedad industrial? ¿Será un principio inherente a toda educación verdaderamente democrática y popular necesaria y definitivamente, o sufrirá el desgaste de las pedagogías seculares?

La cuestión de la libertad de elección profesional

Otra idea importante de la pedagogía moderna es la libertad de elección de la profesión. Moro aceptó esa posibilidad contraria a la concepción medieval de la profesión como herencia, tan ligada a la sociedad constituida por hombres-tareas-lugares sociales ya dados, del medioevo. Esta idea, perteneciente al espectro ideológico de la Reforma y aporte fundamental en la construcción de la sociedad norteamericana por parte de los peregrinos de Nueva Inglaterra, es formulada en *Utopía* por Hythloday, es decir, colocada en el lugar de los sinsentidos frente a los cuales Moro tomaría distancia, pero no resistiría la tentación de confesar su atracción, pues en referencia al relato del viajero, el autor terminó el texto diciendo:

> Mientras tanto aunque no acabó de estar de acuerdo ni aceptó todas las cosas que dijo, aunque por otra parte es sin duda un hombre singularmente culto y además cuidadosa y profundamente experimentado en todos los asuntos del mundo, tengo necesariamente que confesar y admitir que hay muchas cosas en la república de Utopía que, más que confiar en ello, desearía para nuestras ciudades.[11]

La cabeza de Moro, que cayó por su negativa a avalar la ruptura de Enrique VIII con la Iglesia de Roma, podría haber sufrido la misma suerte, por admitir su preferencia a esa capacidad humana tan íntimamente vinculada a la libertad de elección que expresó como "deseo", que a la fe.

La educación "armoniana" imaginada por Fourier[12] debía desarrollar en el niño treinta vocaciones. En *Utopía* de Robert Owen: "el futuro miembro de la sociedad debía aprender sucesivamente todos los trabajos necesarios para la sociedad y recibir así una formación universal".[13]

11 Tomás Moro. *Utopía, op. cit.*, p. 126.
12 Charles Fourier, *Doctrina social (el falansterio)*, España, Júcar, 1978.
13 Teo Dietrich, *op. cit.*, p. 101.

A Marx le preocupaba profundamente que la educación fuera integral y proporcionara al estudiante los elementos necesarios para comprender el carácter enajenado de su conciencia, así como que fuera capacitado para responder a los requerimientos múltiples que según él le presentaría una organización del trabajo donde los puestos y empleos serían variables. La educación debería ser politécnica.

Para Heinrich Schulz, en su etapa ortodoxa y doctrinaria, antes de la Primera Guerra Mundial (luego devendría en socialdemócrata bernsteniano), la educación vinculada al trabajo debía descubrir al educando las relaciones ocultas de la producción. Su criterio al respecto tiene todas las características que portan las pedagogías socialdemócratas: realizar aprendizajes teórico-prácticos del trabajo industrial-artesanal dentro de la escuela. Se alejaba así de la "educación politécnica marxista".

La "escuela del trabajo" de Pavel Blonskij, industrial y politécnica, en la cual se educaría el "obrero-filósofo" que podría alcanzar una formación científica y técnica completa, se basó en la idea marxista de educación politécnica, y es la más interesante de las utopías socialistas posmarxistas. En el polo opuesto de las pedagogías socialistas, está la concepción triunfante durante la NEP (Nueva Política Económica) que redujo la idea marxista de politecnicismo y la idea liberal-socialista utópica de libertad de elección profesional, a las determinaciones de la planificación social elaborada por el Estado-Partido en el socialismo.

La cuestión de la profesión elegida, múltiple, universal y socialmente determinada tiene importancia en todas las pedagogías modernas. La tendencia, predominante en las pedagogías del capitalismo, es la de reconocer la posibilidad inicial de elección de la profesión y en tender luego al estancamiento en la profesión lograda o bien a la superespecialización. En las pedagogías socialistas, se sostiene la necesidad de combatir la superespecialización y se relaciona al problema de la alienación con la educación parcializada y poco universal, pero en la práctica de los sistemas socialistas implantados hasta el presente, las determinaciones provenientes del desarrollo económico basado en la industrialización y aquellas originadas en la centralización ideológica y política, inciden en una tendencia creciente hacia proporcionar una educación parcializada en lo ideológico y profesional para la mayoría de la población, solamente para un sector, que alcanzaría niveles altos en la pirámide de saber-poder, una superespecialización profesional con la posibilidad de acceder a un amplio espectro teórico, metodológico y técnico.

En el capitalismo, la elección profesional se reduce en gran medida a las posibilidades que provienen de atributos sociales heredados

(pertenencia a una clase social, a un país desarrollado o dependiente, a una cultura determinada, etc.) y a la capacidad de respuesta de los Estados y la iniciativa privada a las demandas colectivas e individuales de educación y de inserción en el mercado de trabajo, y sólo en última instancia a factores vocacionales individuales.

Como luego veremos, en el sistema educativo teleinformatizado y neoconservador las posibilidades se estrechan aún más.

En los países socialistas, la elección profesional se ha determinado por una ecuación compuesta por las posibilidades sociales e institucionales; las necesidades y planes sociales-estatales, la preferencia individual sin eliminarse totalmente el elemento del nivel social familiar, tendiendo a establecer circuitos de escolarización que concurren a la reproducción de las nuevas jerarquías sociales. Pero en el futuro, la masividad de la demanda y la limitación de los empleos afectará también —ya está afectando— al sistema educativo socialista. Si persistieran tendencias centralizadoras y verticalistas, podría preverse una limitación cada vez mayor de las posibilidades de elección profesional. ¿Sería esta tendencia una regresión hacia situaciones en las cuales entes superiores —el Estado-Partido en este caso— determinarían la profesión? ¿Se trataría de un nivel mayor de organicidad? Si como en las utopías de Owen y Fourier, se cumplieran los propósitos de armonía, organicidad y racionalidad —en contraste con la idea de individuo-libertad, iluminista— probablemente llegaríamos a este punto.

Pero, si las tendencias democratizadoras que luchan por manifestarse en los países socialistas llegaran a consolidarse en pleno pasaje a la posmodernidad, ¿cómo debería plantearse el problema de las elecciones profesionales?

En los países latinoamericanos todo proyecto y toda utopía que levante un poco de vuelo se enfrenta con la necesidad de opinar sobre la elección profesional, muy probablemente imposible.

¿Convienen los paradigmas del sistema educativo capitalista y el socialista clásicos para encontrar esa respuesta?

Sistema educativo moderno e igualdad de oportunidades

La escuela de la sociedad industrial tendría, para el conde de Saint-Simon, una meta prioritaria: la formación de los productores, dirigentes y trabajadores efectivos. Esa sociedad concebida como una comunidad de trabajo, esa nación francesa imaginada como un gran

taller, tendrá una nueva organización social en cuya constitución actuaría la educación formando dirigentes, industriales y científicos.

Sistema selectivo, dirigido a la educación completa (formación moral + instrucción) de las clases medias y una enseñanza elemental para los obreros "inteligentes". En 1817, como parte de sus indagaciones sobre la relación entre moral, trabajo, instrucción y clase social, Saint-Simon estableció un premio para quien respondiera mejor a las siguientes preguntas:

> 1) ¿Cuáles son los conocimientos de utilidad relativamente mayor para la industria que se pueden enseñar en un plazo de dieciocho y treinta meses a niños que sepan leer, escribir y contar?
> 2) ¿Cuál es la manera de aplicar el método empleado en nuestras escuelas a la enseñanza de esos conocimientos?[14]

Si bien las tendencias a consolidar un sistema educativo que reprodujera desigualdades iniciales, tuvo siempre alguna presencia en las utopías educativas modernas, fue Saint-Simon quien con mayor claridad expresó el pensamiento pedagógico de la burguesía en su etapa de conquista de la hegemonía ideológica y política. En oposición creciente a los principios educativos del liberalismo clásico, la igualdad del individuo frente a la educación se comenzó a matizar. Para Saint-Simon, las funciones, o tipo de tareas debían determinar la clase y monto de la educación que se recibiría, basándose en una caracterización técnica de la división del trabajo, negadora de la lucha entre las clases, que luego sería materia prima del positivismo comtiano. Un elemento fundamental debe agregarse a la idea de sistema educativo de Saint-Simon: la consideración de la escuela como espacio neutral, ajeno a las luchas sociales. Esta última creencia, es uno de los pilares ideológicos de la pedagogía moderna.

El viejo Moro, si bien se planteó la cuestión de las nuevas divisiones del trabajo que acarreaban una nueva organización social y el progreso técnico, no concibió una sociedad sin esclavos, es decir, no entendió su carácter de fuerza de trabajo históricamente constituida y, por lo tanto, sustituible. La educación no reparaba en ellos. A su vez, la enseñanza diaria, dictada por la mañana temprano en las ciudades de Utopía, era obligatoria para los "elegidos y dedicados especialmente al saber" y no para la "multitud", que podía asistir en forma voluntaria.[15]

Siglos después, Saint-Simon realizó un diseño más estricto del

14 Susana Quintanilla, *La educación en la utopía..., op. cit.*, p. 36.
15 Tomás Moro, *Utopía, op. cit.*, p. 60.

sistema educativo, previendo lo que en el moderno lenguaje de la corriente "reproduccionista" se denomina "redes de escolarización".

En uno y en otro caso, la idea de sistema educativo estaba presente y uno de los elementos organizadores era la relación entre clase social —denominada y concebida de maneras diferentes—, calidad y cantidad de educación.

Otro elemento organizador es la idea de que es necesario establecer diferencias educacionales entre dirigentes y dirigidos, lo cual induce a estructuras "redes" o "circuitos" de escolarización divergentes.

Décadas después de que Saint-Simon elaborara la utopía que inspiraría a la vez a Marx y a Comte, la sociopedagogía positivista terminaría de consolidar una regla de hierro del sistema educativo moderno.

Capacidades: término sustitutivo de "naturaleza desigual", una categoría destituida por el Iluminismo; —nivel de escolarización—; acceso a cargos dirigentes. Utopía del pensamiento pedagógico moderno, en los sistemas educativos capitalistas esta ecuación estuvo lejos de simbolizar procesos consistentes. La determinación socioeconómica tuvo prioridad y las vías de acceso al poder siguieron más cercanas al punto donde discurso político y poder económico se cruzan, que a la relación entre política y nivel de escolarización.

En el caso del socialismo, también aquella ecuación constituyó un elemento del imaginario pedagógico y político, pero otras formas de acceso al poder, más decididamente políticas, son prioritarias sobre la adquisición de saberes específicos.

En la actualidad resulta sumamente dudoso que el tránsito por el sistema de educación pública conduzca necesariamente a las estructuras de poder tanto en el capitalismo como en el socialismo. Más aún, no puede establecerse ya una correlación directa entre nivel de los sistemas escolarizados basados en la transmisión oral y libresca. Millones de estudiantes y una inmensa cantidad e infinita diversidad de conocimientos, se amotinan requiriendo una vinculación que ningún salón de clase y ningún docente está en condiciones de realizar y, la educación concebida como relato, pierde legitimidad.

En el capitalismo, las soluciones que se proponen, o bien son regresivas o bien son formas diversas de represión a la demanda de segmentación de la población estudiantil en estatus muy diferenciados. La situación rebasa no solamente al sistema escolarizado clásico sino también a muchas de las alternativas trasgresoras que se produjeron desde los inicios de la consolidación de tal sistema. La propuesta de la "educación activa" fue una de las más serias trasgresiones a un modelo político-pedagógico autoritario. Pedagogías como la escuela racionalista de Ferrer y Guardia, de tan amplia difusión e influencia en América Latina, discutieron también la forma de producción y transmisión del conocimiento instalada en la escuela. Pero ninguna de esas propuestas solucionó la cuestión de los procesos educativos amplios y la vinculación entre saber y poder a escala de la sociedad en su conjunto. Los aportes de los diversos movimientos que genéricamente podríamos denominar de "educación democrática", que engloban a los arriba mencionados, tienen aún vigencia y están lejos de haber agotado sus posibilidades, en el marco de situaciones educativas limitadas. Lo que señalo es su no pertinencia para resolver la cuestión de la democracia educacional, es decir, en la relación entre la educación, el Estado y la sociedad en su conjunto, lo cual revirtió sobre aquellas experiencias relegándolas al terreno de la didáctica.

Las dificultades para conseguir información sobre la práctica educativa en los países socialistas, más allá de la oficial, dificultan evaluar las trasgresiones, innovaciones y alternativas que se han producido dentro de sus sistemas educativos. De acuerdo a los datos que poseo —y tal como se expuso en el capítulo II—, a aquellas variaciones no afectaron los principios fundantes de la pedagogía soviética en los años veinte y el proceso educativo no se apartó de la modalidad político-pedagógica que caracteriza a los sistemas educativos modernos. La socialización no llegó al vínculo educativo. La educación alcanzó una relación más igualitaria con los diferentes grupos de la sociedad, pero no varió la reproducción de un modelo desigual y de subordinación entre adultos y nuevas generaciones, entre dirigentes y dirigidos, entre el pueblo y una nueva clase: la burocrática.

Entre las trasgresiones que se produjeron dentro del campo de la pedagogía marxista, podríamos señalar que fue el contradictorio pensamiento pedagógico gramsciano el que, intermitentemente, alcanzó con mayor fuerza los límites de la modernidad pedagógica. Si bien ubicado siempre en última instancia dentro de la pedagogía marxista, Gramsci recogió la tradición pedagógica de la época y cometió serias irreverencias a las directivas explícitas e implícitas emitidas por la dirección soviética para el movimiento europeo de educadores socialdemócratas y comunistas.[16]

Se sintió atraído por la escuela activa y analizó cuidadosamente las experiencias como las de O'Neill, las escuelas progresistas descritas por el pedagogo norteamericano Carleton Washburne, y escuelas públicas inglesas en las cuales se introdujeron modificaciones en la

[16] Antonio Gramsci, *La alternativa pedagógica,* Barcelona, Fontamara, 1981.

forma de enseñanza vinculando la teoría con la práctica, entre otras experiencias. El marxista italiano atendió el elemento democratizador presente en ellas y criticó el exceso de espontaneísmo. La crítica partía de una idea típicamente moderna de la relación entre Estado y sistema educativo. No es el "activismo" lo que Gramsci niega, sino sus posibles involucraciones, es decir, desviaciones naturalistas.[17] No es la necesidad del elemento espontáneo, sino la ausencia del elemento coercitivo, lo que le preocupa en las experiencias trasgresoras de la época.

Gramsci discute la pedagogía socialdemócrata y libertaria, desde un punto de intersección entre el sistema educativo capitalista y el socialista, esto es, las necesidades educativas del Estado-Nación que se acentúan o se hacen más evidentes, en los países atrasados, como era el caso de Italia en los años veinte.

Desde esa misma ubicación, Gramsci realiza una nueva trasgresión: enfrenta la idea predominantemente coercitiva que priva en ambas modalidades (capitalista y socialista) del sistema educativo moderno, con un modelo político-pedagógico, dialógico y dialéctico de vinculación entre los intelectuales y las masas.

La utopía pedagógica neoconservadora

En la década de los sesenta y parte de los setenta, los programas educativos en Estados Unidos, así como las inversiones en la materia que realizaban las corporaciones, se dirigían a la extensión del sistema educativo moderno. El elemento dominante de los discursos oficiales de la época era la igualdad y la excelencia, registrándose algún progreso en la inclusión de las minorías. El incremento de la participación de la mujer fue extraordinario, pero la paulatina integración de las minorías fue seguida de un reforzamiento de circuitos de educación laterales adonde, desde entonces, se deriva a aquellos que no se adaptan a las exigencias lingüísticas, costumbristas y morales del discurso pedagógico público dominante, en su mayoría chicanos, negros y portorriqueños. La desventaja cultural se erigió como una categoría ordenadora de la relación entre escolaridad y reproducción del estatus económico social inicial porque permite calificar la distancia que media entre la cultura e intereses de grupos más

17 *Ibidem*, pp. 139-152 y "Americanismo y fordismo", en *La alternativa pedagógica*, *op. cit.*

desfavorecidos de la sociedad y aquella que pretende dominarlos, en términos jerárquicos. Una escala única, basada en la premisa de la superioridad de la cultura moderna teleinformatizada, legitimaría el hecho de que los negros e hispanoparlantes integrados al sistema educativo general, fueron pronto derivándose a lugares estancos, desde los cuales sólo cabe la posibilidad de adaptarse a los discursos dominantes y abandonar sus propias modalidades culturales, si pretenden ascender en la escala educacional.

Hacia finales de los sesenta, un movimiento típicamente trasgresor levantó las banderas de defensa de los derechos civiles, la paz y la contracultura. En su oposición a las formas tradicionales de producción, distribución y uso de la cultura, realizó una crítica al sistema educacional, encabezada por un movimiento estudiantil insurgente, emparentado con la ola de descontento juvenil que recorrió el mundo. Lo ocurrido en la educación, podría analizarse mediante un paralelismo con los acontecimientos que sacudieron el campo del arte.

Cuando el "arte moderno" llenó los espacios institucionales, se extendió la resistencia a la institucionalización con el happenning, el pop, el arte psicodélico, el rock pesado, el teatro alternativo. Sobre el borde del vanguardismo, comenzó a constituirse la propuesta posmodernista de la izquierda, cuya debilidad quedaría demostrada por la rapidez con la cual fue captada a través del mercado, sin que surgieran de ella discursos con capacidad alternativa a la utopía teleinformática "unidimensional".

Tal como dice Huyssen:

> Aun comparándolo con el exuberante optimismo tecnológico de los 20, es sorprendente descubrir cuán acríticamente la tecnología de los medios y el paradigma cibernético fueron adoptados tanto por conservadores, liberales e izquierdistas.[18]

Había coincidencias con las reivindicaciones educativas insurgentes de la época. Una pedagogía que dudo en llamar posmoderna, pero que al menos alteraba seriamente los principios constitutivos del sistema educativo moderno, anunciaba también un mundo "post-blanco", "post-macho", "post-puritano", "post-institucional", que se enfrentaba con las nociones estéticas, morales y productivistas de la sociedad industrial. En esa pedagogía no cabía la adopción acrítica

18 Andreas Huyssen, "Guía del postmodernismo", en *Punto de Vista*, núm. 29, año 10, Buenos Aires. s/f. Ver también Daniel Bell, "Estados Unidos: rebeldía y autoridad en los sesenta", en *Vuelta*, año VIII, México, septiembre 1984.

del modelo educativo soviético como alternativa, pues su discurso era más proclive al marxismo crítico, fuera de signo trotskista, maoísta, latinoamericanista o tercermundista o bien a las expresiones trasgresoras del estructuralismo pedagógico, tales como la pedagogía institucional francesa y las experiencias de la antipsiquiatría.

Tal como se ha dicho respecto a la cultura crítica de los años sesenta, las propuestas educativas de la época que se proponían como alternativas, se basaban en una lógica aún moderna que las conducía hacia una tarea de deconstrucción del orden moderno y su lógica, de la pedagogía de la Ilustración y sus derivaciones y adaptaciones, posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Las propuestas educativas modernistas, discuten la función normalizadora de la pedagogía moderna, les fascina la alternación de la norma y solamente logran enhebrar un movimiento de protesta.

Tal como expresa Arthur Levine,[19] *El Graduado* de Dustin Hoffman representa a una juventud que trata de correr fuera de la sociedad, asfixiada por las instituciones de la sociedad norteamericana. Esa generación cree en la posibilidad de elaborar espacios públicos pedagógicos alternativos y lucha por la alteración de la normatividad en las instituciones educativas. Los pedagogos y los docentes sucumben a la protesta sumándose a ella sin propuestas realmente alternativas desde el punto de vista político-académico y didáctico. Las demandas de una educación para las masas en contra de las tendencias elitistas y el sistema educativo selectivo, no se concretan en propuestas y programas capaces de producir los cambios necesarios en las instituciones. Aunque esos cambios solamente hubieran sido factibles en su mayor profundidad en otras dimensiones de la sociedad, las propuestas fueron insuficientes como para constituir una alternativa de lucha político-pedagógica y cultural más permanente. Esto posibilitaría que un representante de la nueva derecha como es Irving Kristoll planteara en 1968[20] que los estudiantes, profesores y administrativos eran incapaces de hacer algo, carecían de poder o de ideas sobre qué debían hacer y acusarlos de ser, en su mayoría, rebeldes sin causa en la medida que no tienen alternativas al sistema que cuestionan. La propuesta elitista y selectiva de los neoconservadores asomaba ya en el terreno educativo a través de la recomendación de Kristoll: congelar de inmediato los subsidios estatales a la educación superior al nivel que había alcanzado en ese momento y

19 Arthur Levine, "When Dreams...", en *The Guardian,* s/f (mimeo).

20 Irving Kristoll, "A Different Way to Restructure the University", en Daniel Bell, Irving Kristoll, *The Student Rebellion and the Universities,* Nueva York, Basic Books Inc., 1969, p. 145.

otorgar a todo incremento la forma de préstamo para estudiantes, llevando a un mínimo los subsidios públicos a las universidades.

A fines de los setenta, Benjamin, *El Graduado,* fue sustituido por un personaje antiintelectual, pragmático, profundamente descreído del valor de su propia opinión en los espacios públicos. Si en tiempos de Jonhson, dos de cada tres adolescentes soñaban con una gran sociedad, después de Vietnam, los asesinatos y represiones de la década, las operaciones ilegales de las agencias de inteligencia, las renuncias de un presidente y un vicepresidente, ahora los jóvenes de los *colleges* y las universidades norteamericanas han caído en un marcado escepticismo. Así en 1979, ya pensaban que eran deshonestos e inmorales 41% de las grandes corporaciones, 41% de los sindicatos, 39% de los parlamentarios, 23% de las escuelas públicas, 21% de los militares, 20% de los *colleges* y las universidades y 18% de las iglesias.[21] La visión del mundo de esa generación fue determinada por Watergate y Vietnam. Un brutal rechazo a la participación política llevó al decrecimiento de los comités radicalizados y mientras 91% de los estudiantes decían, a finales de los setenta, ser optimistas respecto a sí mismos, sólo 41% lo era respecto al país, y el resto se declaraba pesimista o confundido. Al mismo tiempo, los test de admisión a los *colleges,* investigaciones como el National Assessment of Educational Progress y el College Board Blue Ribbon[22] demostraban que las escuelas trabajaban peor que en el pasado y que los estudiantes se graduaban sin las capacitaciones, los valores y la ética de otros tiempos. Paralelamente, comenzó a crecer la tendencia a instruir a los niños y los jóvenes en los hogares y a valorar la educación familiar y eclesiástica por encima de la pública escolar.

Algunos autores[23] sugieren que se trata de una tendencia periódica de la sociedad norteamericana, que aparece generalmente después de las guerras. De tal modo, la generación de los veinte, la del 45 y los posvietnam, compartirían rasgos que podríamos denominar conservadores. Pero entre los pedagogos y científicos sociales norteamericanos, ha surgido una vez más aquella antinomia planteada a fines de los veinte por John Dewey. Se trata ahora de decidir si las trasgresiones y resistencias a las instituciones y el modo de vida americano de los sesenta y setenta son la causa de la mala situación educativa

21 Arthur Levine, "When Dreams...", *op. cit.*

22 *Ibidem,* pp. 135-138; Fred Pincus, "Blaming Victims of Illiteracy and Ignoring", en *The Guardian,* núm. 13, vol. 39, 24 de diciembre de 1986, p. 9.

23 Arthur Levine, "When Dreams...", *op. cit.,* p. 117.

actual, o bien si el avance neoconservador causa daños al sistema de educación pública. Ira Shor[24] opina que los ataques conservadores sobre las reformas progresistas comenzaron en 1969 y que los problemas actuales son causados por los errores de los conservadores, no de las políticas liberales y radicalizadas. El autor identifica tres momentos de la restauración conservadora en educación: 1971-1975, énfasis en la capacitación para el ingreso al mercado laboral (coincidente, agrega, con el auge del economicismo pedagógico), 1975-1982, estallido del problema de la inhabilidad de amplios sectores que concurrieron a la escuela, para leer y escribir y llamado a las instituciones para que cumplan con la enseñanza de la lectura, la escritura y la aritmética; la tercera fase, 1982-1984, denominada *standards* en dirección a alimentar las necesidades de hegemonía mundial del capitalismo internacional.

Todos estos momentos de la restauración conservadora tienen en común para Ira Shor la intención de recomponer las jerarquías y la autoridad escolares, reemplazar los elementos progresivos y críticos por otros más tradicionales, orientar el currículum hacia las actividades laborales, proseguir políticas que asegurarán la desigualdad para los desempleados y las minorías, y convencer a los estudiantes de ser más realistas y conformarse con menos. Shor señala también que la restauración neoconservadora ha fallado en la resolución de los problemas escolares porque sus propuestas ignoran los principales factores estructurales, como la retracción del mercado de trabajo, la depreciación de muchos empleos y la continuación del racismo institucional.

La preocupación de la opinión pública, y de gran parte de esa sociedad civil que acompañó la avanzada neoconservadora retirándose de los espacios públicos, gira en torno a dos cuestiones básicas: la calidad de la educación que, como ya hemos comentado, decayó enormemente durante las últimas décadas, y el aspecto ideológico de los contenidos.

Respecto al primer tema, se ha comprobado que el nivel de conocimientos de los estudiantes norteamericanos es menor no solamente respecto a generaciones anteriores, sino con relación a estudiantes japoneses, por ejemplo: la eficiencia del sistema educativo tradicional en Estados Unidos está seriamente en cuestión, ya no solamente desde la visión crítica de la izquierda, sino desde los intereses de reproducción del propio sistema.[25]

24 Ira Shor, *Culture Wars; School and Society in the Conservative Restoration, 1984*, Paul, Routlege and Kegan, 1968.

25 Bowles y Gintis, *La escolaridad en la sociedad americana*, México, Siglo XXI, s.f.

David Gardner declaró a la revista neoconservadora *US News & World Report*,[26] en 1986, que las instituciones educativas estaban erosionadas por la mediocridad, y consideró que las escuelas secundarias son la pieza clave de la reforma, de manera tal que la acción ejercida sobre ellas redundaría en los otros niveles.

Gardner reclama la intervención del gobierno federal en la mejora de aspectos tales como la política salarial hacia los docentes cuyos sueldos sufrieron una profunda depreciación durante los últimos años, la capacitación del sector en las propias escuelas y la evaluación de las iniciativas educativas locales y estatales para averiguar qué aspectos están cubiertos y no pueden llegar a serlo por aquellos sectores.

La National Education Association y la American Federation of Teachers (las cuales reconocen la necesidad de mejorar el nivel de la educación, proponen elevar la capacitación y también la jerarquización de los docentes) simbolizan también los cambios producidos en aquella generación de Benjamin. Brian Duffy, reportero del *US News & World Report*[27] señala el caso significativo de Albert Shanker, presidente de la AFT, quien fue alguna vez tan fervientemente militante que se le eligió como personaje típico para una película de Woody Allen. "Ahora —dice Duffy— él apuest al profesionalismo." Pero también la erosión a la cual está sometida la profesión docente, responde al viraje conservador de la sociedad. El país está pasando por la mayor escasez de maestros de los últimos 20 años, como elemento concomitante a la desatención del sistema de educación pública. Los maestros son los grandes condenados.[28]

En relación con la segunda preocupación señalada, es notable la profunda batalla que se está librando dentro de la sociedad civil, respecto a la introducción de contenidos religiosos. Los grupos fundamentalistas están luchando a lo largo y ancho de todo el país para que se reconozcan sus puntos de vista religiosos.

En algunos estados, como es el caso de Luisiana, la Corte Federal aceptó revisar la ley de educación para hacer posible la enseñanza "creacionista", junto con las clases de biología y evolución. Asociaciones liberales, como People of American Way, denuncian el incremento de la censura y el periódico izquierdista *The Guardian* ilustra

26 Davis Gardner, *US News & World Reports*, vol. 100, núm. 7, Washington, mayo de 1986, p. 64.

27 Brian Dufy, "Putting Teachers to the Test", en *US News & World Reports*, vol. 100, núm. 20, Washington, mayo de 1986.

28 Lucía Solórzano *et al.*, "Teaching in Trouble", en *US News & World Reports*, vol. 100, núm. 20, Washington, mayo de 1986.

la situación representando un texto de tapas cerradas titulado "Public School Texbook (edited by The New Right)" y a continuación el mismo libro, con la portada abierta y en su interior una biblia. *The Guardian* señala también que el secretario de Educación del gobierno de Ronald Reagan, William Bennett, ha hecho mucho para crear un clima en el cual los grupos de padres pudieran objetar que sus niños leyeran textos tales como *El mago de Oz* o los cuentos de Andersen. En los términos del debate corriente, la derechización es tal, que los liberales devinieron extremistas de izquierda y los marxistas están fuera del mapa político, agrega *The Guardian.*

Grupos como Citizens Organized for Better Schools (COBS), que reúne a familias cristianas fundamentalistas, argumentó que los textos escolares violaban sus creencias. *The Guardian* cita como ejemplo el contenido del siguiente pasaje: "Una idea central del Renacimiento fue creer en la dignidad y el valor de las existencias humanas." Según el COBS, esa frase pertenecía al "humanismo secular" que indica que el hombre es el centro del universo, un punto de vista ofensivo hacia padres creyentes en la centralidad de Dios.

La intolerancia entre las diferentes iglesias y respecto a la educación liberal laica es extrema. Una gan cantidad de textos escolares están siendo cambiados por contener temas de un "humanismo secular". Militantes de organizaciones fundamentalistas llegan a declarar: "La imaginación de nuestros niños debe ser limitada", y esas acciones tienen en su mayoría raíces y continuidades de significancia nacional. Son conocidas, por ejemplo, las vinculaciones entre el COBS, el Concerned Woman of America y Moral Majority.[29]

La transformación de los "jeeples" en "yoopies", la privatización del espacio educativo fomentada por las iglesias y asumida por importantes sectores de la sociedad civil, son parte de un clima en el cual será sumergida la sociedad norteamericana en su conjunto, como producto de la crisis económica y política.

El fenómeno es legitimado, legalizado y propiciado por el gobierno neoconservador de Ronald Reagan y por una inteligente política de la nueva derecha que aspira a la construcción de un verdadero bloque ideológico dirigido a proporcionar los insumos teóricos, metodológicos y técnicos necesarios para la reproducción de la sociedad neoconservadora.

Cobrando fuerza desde 1970, el fenómeno de los "think-thanks" tiene una importancia creciente, especialmente desde el comienzo de la administración actual. Se trata "de organizaciones privadas cuya

[29] *Loc. cit.*

misión es producir ideología adecuada a las cosmovisiones respectivas de quienes las financian y útil para la lucha política hacia la cual van dirigidas". Los "think-thanks", cumplen con la función de producir consenso intelectual sustituyendo a las maquinarias partidarias "relativamente funcionales hasta Watergate (que) no son ya capaces de generar movimientos intelectuales vigorosos y perdurables".[30] La ventaja económica de las fundaciones y grandes corporaciones que apoyan a los neoconservadores les permite la inversión de enormes sumas de dinero para la investigación y el desarrollo ideológico, científico y tecnológico de gran incidencia en el rumbo futuro del país. En ese sentido, "los tanques de pensamiento son un fenómeno de doble significado, como queda apuntado: la idea de que las ideas pueden ser protegidas, estimuladas y de hecho blindadas, manifiesta la saludable presencia y crecimiento de un territorio intelectual respetado en sí mismo, pero su conversión en actividad especializada, su parcelación y superelitización hablan de una tendencia peligrosa en la sociedad norteamericana, marcada por la apolitización de la gente y por el control del aparato del Estado por parte de profesionales netos, mientras las amplias muchedumbres se hunden en el infierno o paraíso privado (la llamada cultura del narcisismo) de cada uno, sin esperanzas ya de interrelacionarse con nada ni con nadie ".[31]

Tanto el Center for Strategic and International Studies, de la Universidad de Georgetown, Washington, como el American Enterprise Institute, la Institución Hoover para la Guerra, la Revolución y la Paz de Palo Alto, California, y la Heritage Foundation, es decir, los cuatro "think-thanks" más importantes de apoyo a la administración Reagan, se ocupan directa e indirectamente del tema educativo. Irving Kristol y Daniel Bell, los teóricos más reconocidos del posmodernismo neoconservador están vinculados al AEI. Sus ideas pedagógicas son un claro exponente de la utopía posmodernista dominante.

Daniel Bell lo expresa de la siguiente manera:

> En *La república* de Platón, el conocimiento solamente le estaba permitido a una clase, los filósofos, en tanto que el resto de la ciudad se dividía entre soldados (guardianes) y artesanos. En la ciudad científica del futuro están prefiguradas ya tres clases: la élite creadora de los científicos y los altos administradores profesionales (¿puede llamárselos la "nueva derecha", según el término de Coleridge?); la clase media de ingenieros y profesorado

[30] José Ricardo Eliaschev, *Reagan, USA, los años 80,* México, Folios, 1981, pp. 171-172.
[31] *Ibidem,* p. 175.

superior; el proletariado de técnicos, profesores adjuntos y auxiliares de enseñanza.[32]

El autor señala también la profunda separación que comienza a delinearse entre los técnicos —insertos en formas tecnocráticas y en una racionalidad funcional— y los "intelectuales literarios". Existen también otras divisiones: entre administradores profesionales y especialistas técnicos, diversas estratificaciones entre los administradores de la industria del arte, etcétera.

La universidad pasará a ser la institución más importante no solamente en el espacio educativo sino en toda la sociedad: sustituirá en importancia a la empresa, puesto que el conocimiento teórico será la "matriz de la innovación", que posibilitará el crecimiento gracias al cual vivirán las sociedades desde ahora hacia el futuro. Daniel Bell llega a suponer que los "nuevos hombres" (¿el "hombre nuevo" en su utopía?) no serán ya los empresarios, ejecutivos y hombres de negocios, sino los científicos, matemáticos, economistas e ingenieros de la nueva tecnología intelectual.[33]

En la educación neoconservadora que comienza a visualizarse como fundamento posible de un futuro sistema educativo, la educación para las grandes masas se parece significativamente a la que diseñara Saint-Simon en su oportunidad. Este hombre que quiso sustituir *La Marsellesa* por un nuevo himno que encargó especialmente al autor de aquel canto revolucionario, y que llamó *Marsellesa Industrial* o *Canto de los industriales*,[34] diferenció entre dos tipos de educación: aquella dirigida a la gran masa, consistente en la educación ambiental y un poco de instrucción, y la formación especializada de los intelectuales, dirigentes e industriales. Por cada millón de hombres que supiera leer y escribir, Saint-Simon preveía un representante ante el parlamento europeo,[35] negociante, sabio, administrador o magistrado; o sea hombres educados en la cultura universal capaces de atender a los intereses generales de Europa.

Si aplicamos a la línea de la utopía neoconservadora la construcción saintsimoniana, en el futuro la teleinformática estará al servicio de una mediocre y uniforme educación para la gran masa de población, que la recibirá desde sus hogares. Habrá cápsulas educativas

32 Daniel Bell, *El advenimiento de la sociedad postindustrial,* Madrid, Alianza Editorial, 1976, p. 251.
33 *Ibidem,* p. 395.
34 Susana Quintanilla, *La educación en la utopía moderna..., op. cit.*
35 Saint-Simon proyectaba la constitución de un parlamento europeo que cuidara del libre ejercicio de la conciencia y las religiones, y reprimiera la inmoralidad.

para cada sector religioso y la realidad, el conocimiento científico y los saberes políticos se fragmentarán de tal manera que será casi imposible para el usuario individual de la educación teleinformatizada la reproducción de unidades integradas de su propio entorno natural y social, salvo aquellas que le sean entregadas como parte de una ciega educación. Por el contrario, ciertas élites resultantes de la ecuación establecida entre el origen social, capacidad y herencia política, accederán a un sistema educativo "de excelencia" en el cual se formarán como gobernantes, científicos e intelectuales.

La sustitución de los conceptos modernos de cambio social ya como momento catastrófico, ya como evolución, por un modelo basado en la multiplicidad de modalidades, circunstancias y espacios en los cuales se producen transformaciones en la sociedad, adoptado por la pedagogía neoconservadora cobra un significado particular. Si bien resulta un avance sobre el pensamiento positivista y los resabios evolucionistas del marxismo, y en ese sentido un aporte muy importante para el desarrollo del pensamiento científico y político, puede también resultar en otro tipo de derivaciones. Daniel Bell expresa:

> La idea de la exponencialidad, la concepción de que el saber científico se acumula "linealmente" de alguna manera compleja, ha oscurecido el hecho de que la pauta más típica e importante es el desarrollo de la "ramificación" o la creación de nuevas y numerosas subdivisiones o especialidades dentro de los distintos campos, y no el crecimiento lineal.[36]

Si bien es cierto que cada avance de la ciencia abre nuevas rutas y que la diferenciación del conocimiento es hoy condición de su progreso, trasladado ese modelo sin ninguna transformación al currículum escolar, resulta coherente con una tendencia a la superdiferenciación profesional, con rasgos de fragmentación. Si consideramos que las lógicas de las ciencias no son las mismas que aquellas de la pedagogía, y que esta última no es reductible a la ciencia en general, sino que constituye un campo particular con sus propias leyes relativamente autónomas, comprenderemos que resulta innecesario que ambos campos tengan la misma estructura. Más aún, de intentarse tal conformación, uno quedaría necesariamente negado y reducido al otro. La tendencia a la diferenciación del conocimiento y la necesidad de una creciente particularización y especialización de profesiones, no es causa necesaria ni premisa de una pedagogía que eluda el

36 Daniel Bell, *El advenimiento de la sociedad postindustrial, op. cit.,* p. 216.

proporcionar visiones integrales de la realidad y posibilidades de elección al estudiante, en todos los campos.

Lo cierto es que en la educación neoconservadora no se elimina el elemento general, sino que se sustituye la ética laica por una moral religiosa. Las generaciones formadas en este nuevo sistema educativo no carecerán de una visión totalizadora, sino que tendrán una visión totalitaria limitada a esquemas de la llamada "creation science". Una visión creacionista de la ciencia se articularía, dentro del modelo neoconservador, a una capacitación profesional limitada a una hiperespecialización.

Sintetizando: la propuesta neoconservadora se basa en la vinculación entre concepciones religiosas y no científicas y capacitaciones individuales, sobre campos superespecializados. Para ello, es necesario la desarticulación de los sistemas de educación modernos y la eliminación de las opciones modernistas que los trasgreden en un sentido progresivo y democrático. La privatización de la educación, parte del programa de achicamiento del Estado capitalista a favor del gobierno de las corporaciones, es paralela a la privatización ideológica que, pese a tener raíces profundas en los orígenes históricos de la conformación ideológica norteamericana, ataca el principio democrático que estuvo en el origen de la organización de la Nación, y que —más allá del carácter imperialista del capitalismo norteamericano— ayudó a la conformación de formas políticas y sociales relativamente democráticas, al menos en la sociedad anglosajona. Pero la difusión de los "think-thanks" y sus vinculaciones con organismos neoconservadores de la sociedad civil, permite dudar del tipo de privatización que se está realizando y preguntarse si no estamos ante un proceso de conformación de un nuevo tipo de Estado y de un nuevo tipo de sistema educativo, y no simplemente ante una privatización en el sentido clásico.

No debe olvidarse que la Heritage Foundation, por ejemplo, es un verdadero "banco académico" que poseía alrededor de 1 000 personalidades capaces de realizar diversos tipos de análisis, muchos de los cuales llegaban a la población desde 1 200 periódicos en 1980. Tampoco que los "think-thanks" admiten y aun promueven la difusión de sus ideas, el debate con liberales e izquierdistas y hasta la comercialización de su productos culturales.[37] El punto de vista de los especialistas de los "think-thanks" dista de ser estrecho. Se trata de dirigir a la sociedad en su conjunto, y de constituirse en lugares de integración de los saberes dispersos y fragmentados que en la sociedad civil

37 José Ricardo Eliaschev, *op. cit.*, pp. 183-185.

solamente encuentran un referente ideológico en religiones sectarias.

Débiles son las alternativas que surgen en la sociedad norteamericana frente a las utopías neoconservadoras. Por un lado, sectores demócratas sugieren una recuperación de los principios estatistas y liberales. En un llamativo manifiesto del grupo denominado Paideia, dedicado a Horace Mann, John Dewey y Robert Hutchins,[38] solicitan que se instale un mismo programa de estudios para todos. Este programa será a la vez liberal general y único y el mismo para cada niño. Consideran preciso eliminar las vías marginales, los cursos especializados y las ramas optativas en la enseñanza básica. Las diferencias seguirán existiendo pero en un contexto de igualdad humana puesto que los individuos son diferentes en grado pero no en género. Será necesario ajustar lo igual a lo diferente para atender a las particularidades de los estudiantes.

El nombre del grupo, definido en el mismo manifiesto como Paideia, equivalente a Humanistas y expresión del aprendizaje general que deben poseer todos los seres humanos, sugiere ampliamente la orientación de la propuesta.

La sombra de aquel Horace Mann que luchara con la concepción economicista limitada de la burguesía de Massachusetts aparece nuevamente oponiendo un sistema general que garantice la educación integral del pueblo.

También John Dewey se hace presente como modelo de una educación que adquiere tintes más democráticos frente a la opción neoconservadora: el aprendizaje, tal como lo planteaba el pedagogo socialdemócrata en los duros años treinta, será activo.

La enseñanza básica no adiestrará para un puesto específico sino que proporcionará las habilidades básicas comunes a todo trabajo en nuestra sociedad. Se eliminarán todas las materias optativas y el sistema de canalización múltiple en la enseñanza básica.

Este sistema sirve a la discriminación e impide, según Paideia, que todos los seres humanos lleguen a ser personas educadas.

El Manifiesto plantea que la escolarización es sólo una parte de la educación, la de un pueblo. La educación básica debe ir más allá de la institución educativa: la escuela debe extender su gestión a la comunidad.

Si la enseñanza básica cumple con sus cometidos, la enseñanza superior quedará desembarazada de su rol remedial . El sistema propuesto es general en su base y especializado en su ciclo avanzado.

38 Adler Botstein, *et. al., Manifiesto del grupo* PAIDEIA.

Deberá incluirse obligatoriamente una rama del aprendizaje liberal, general y humanístico. Pero también las especializaciones tendrán una orientación generalística en aras de la tradición cultural, las instituciones democráticas y el bienestar general.

Paideia, pese a que se opone a la producción de circuitos diferentes de escolarización, reconoce que aunque exista una enseñanza básica para todos, solamente una parte de quienes la cursen llegará a los niveles más avanzados.

La propuesta proporciona respuestas regresivas a problemas tales como la relación entre la teleinformática, ya inevitablemente instalada en la sociedad norteamericana y el sistema educativo; la tendencia a la privatización e individualización de la sociedad civil y la necesidad de seguir manteniendo una unidad nacional, las demandas de diversificación y el problema del currículum; la tendencia al decrecimiento de la población de las instituciones educativas y las nuevas formas privadas que han surgido. Frente a aquellos problemas, enarbola banderas que podríamos denominar conservadoras del viejo sistema educativo moderno. La transformación inevitable queda en manos de los neoconservadores.

Existen sectores que luchan puntualmente contra las ofensivas neoconservadoras. En Cincinnati, el Board of Education prohibió la discriminación de los homosexuales.[39] En un informe titulado *Desertando de la escuela en el estado de Nueva York: la invisible gente de color,* educadores negros, latinos y nativos americanos, denunciaron a fin del año pasado que el "sesgo cultural —léase racismo— contribuye a desertar a los estudiantes". Un estudio de la State University African American sugiere cambios en las actitudes de docentes y administradores, revisión de currículum y preparación de nuevo material instruccional, dirigidos a disminuir la discriminación cultural-racial.[40] Shor[41] presenta una lista de las críticas a la educación hechas por liberales grupos radicalizados. Pero Fred Pincus, en un comentario sobre el trabajo de Shor,[42] recuerda al autor que será necesario un movimiento social para implantar tales demandas. Coincide también con Shor en la introducción de la polémica sobre las implicaciones de la pedagogía de Paulo Freire.

39 Melina Tuhus, "Cincinnati Board Okays Protecting Gays", en *The Guardian,* vol. 38, núm. 27, abril de 1986.

40 Abe Weisburd, "Report Decries Racism Underlyng Dropout Epidemic", en *The Guardian,* vol. 39, núm. 12, diciembre de 1986.

41 Ira Shor, *Culture Wars..., op. cit.*

42 Fred Pincus, "What Did You Learn in School to Day?", en *The Guardian,* vol. 38, núm. 27, abril de 1986.

Limitado a planteamientos defensivos, las posiciones radicalizadas no trasvasan el nivel de la crítica, mientras la ofensiva neoconservadora dista mucho de ser un simple y único gesto pedagógico autoritario. Se trata de una propuesta de un nuevo sistema educativo que, aunque conserva del moderno el núcleo pedagógico, es decir, la idea de la transmisión cultural antes que de la enseñanza-aprendizaje de la producción de cultura, cambia aspectos importantísimos tales como la relación con el Estado y la sociedad civil; la estructura político-académica y los contenidos, las técnicas y las metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Frente al modelo liberal clásico resulta una peligrosa y viable alternativa. Frente a propuestas aún escolarizantes de la ya vieja Comisión Trilateral, sobre las cuales me extendí en otro trabajo,[43] es una verdadera novedad. Sin duda Shor y su comentarista dan en el clavo cuando colocan como tema de interés central al estudio de Freire, puesto que se trata de uno de los más profundos cuestionamientos al núcleo del sistema educativo moderno, cápsula de la cual está naciendo la posmodernidad de la educación conservadora.

ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS SOCIALISTAS Y CRISIS

Antecedentes históricos: la situación educativa cubana en la década de los cincuenta

El desarrollo raquítico del estado cubano prerrevolucionario, se reflejó en un sistema educativo mal entendido, que respondía a ese ritmo que escasamente alcanza para la supervivencia de instituciones polvorientas y provincianas. La administración de los intereses norteamericanos en la isla requería de un puñado de administradores, empleados de la rama turística, comerciantes y un pequeño grupo de profesionales. El resto de la población rebasaba las preocupaciones educativas de la clase gobernante y también la capacidad de absorción del sistema educativo.

En 1953, 1.2 millones de cubanos eran niños en edad escolar (de 6 a 14 años) y constituían 21.1% de la población total del país. Solamente 55.6% estudiaba en alguna modalidad y nivel del sistema educativo. 44% restante, 547 mil niños, no recibían educación escolar alguna.

43 Adriana Puiggrós.

En el campo, de la totalidad de niños de 6 a 14 años, estudiaba 38.7%, porcentaje que en la provincia de La Habana descendía 26.9%.[44] La deserción escolar producía entre el segundo y el cuarto grado, su acción más violenta, igual que en el resto de América Latina. Debe sin embargo destacarse que, comparativamente con otros países de América Latina, el índice de analfabetismo era relativamente bajo y sobre todo tendía a decrecer por el crecimiento vegetativo del sistema escolar.

CUADRO 1[45]

Año del censo	*Analfabetos*
1899	56.8
1907	43.4
1919	38.4
1931	28.7
1943	28.3
1953	23.6

El nivel general de instrucción de la población cubana también era superior al de otros países latinoamericanos, hecho que podría vincularse a la extendida proletarización de los trabajadores agrícolas y al grado avanzado de su organización.[46]

Otra peculiaridad del sistema educativo cubano, fue su estancamiento durante las décadas de 1930, 1940 y 1950, que resultó en un decrecimiento del ingreso a la escuela primaria. Tal como señala Carnoy,[47] en 1925-1936 63% de los niños en edad escolar asistían a la escuela primaria, y en 1955-1956, solamente 52%. En 1958-1959 el porcentaje de niños de 5 a 14 años inscritos en la escuela primaria,

44 Nikolai Kolésnikov, *Cuba: educación popular y preparación de los cuadros nacionales, 1959-1982,* Moscú, Progreso, 1983, p. 29.

45 UNESCO, *Métodos y medios utilizados en Cuba para la supresión del analfabetismo,* La Habana, Editora Pedagógica. 1965, p. 15.

46 El caso de Nicaragua fue más difícil. Según el censo de 1983, con una población de 1 535 288 habitantes, el país tenía un nivel educacional de 2.5 grados escolares completados. Sólo 4.3% de la población de 10 años o más terminó la escuela secundaria (42 435 personas). 0.6% de la población de 10 años o más (6 135 personas) finalizó la enseñanza superior. 49.5% nunca asistió a la escuela; 49.4% de la población era analfabeta absoluta; 29.5%, analfabeta potencial; 10% de los alfabetizados lo eran deficientemente. Datos del Ministerio de Economía. Dirección General de Estadísticas y Censos, 1983, p. 82.

47 M. Carnoy, J. Wertheim, *Cuba, cambio económico y reforma educativa (1955-1978),* México, Nueva Imagen, 1980, p. 28.

había descendido a menos de 50%. La comparación del decrecimiento de la matriculación primaria y el decrecimiento del analfabetismo, permite plantear la hipótesis de una incidencia profunda de formas de transmisión de la cultura extraescolares (familia, sindicato, etc.). Sin embargo, debe también señalarse un relativo estancamiento de aquel fenómeno en la franja que corresponde a la población más joven, que coincide con aquella que no se matriculó en la escuela primaria.

En 1953 23.6% de la población mayor de 10 años era analfabeta, 17% de los jóvenes entre los 15 y los 19 años recibían alguna educación sistemática y la población mayor de 15 años tenía un nivel educativo promedio inferior a 3 grados. En 1958, cuatro cifras reflejaban el estado deplorable en que se encontraba la educación:

—Un millón de analfabetos absolutos
—Más de un millón de semianalfabetos
—600 mil niños sin escuelas
—10.000 maestros sin trabajo[48]

La relación entre nivel educativo y clase social se repartía en forma de una pirámide semejante al resto de América Latina. El analfabetismo se concentraba en el campo, especialmente entre el campesinado de las provincias de Oriente y Pinar del Río, con 35.3% y 30.3% de analfabetismo en relación con la población total mayor de diez años, respectivamente.[49]

El cambio en cifras

Solamente algunas cifras pueden dar idea de la magnitud del esfuerzo realizado por la revolución cubana para extender los servicios educativos sistematizados a toda la población y garantizar no solamente el acceso sino también la permanencia, egreso y alta calidad científica del proceso educacional.

En 1981-1982 existían en Cuba 11 773 escuelas primarias, con 1 533 067 alumnos y 88 361 maestros. En el nivel secundaria básica, había 1 115 escuelas, 654 840 alumnos, 51 975 maestros. En el preuniversitario, 238 establecimientos, 171 637 alumnos y 13 113 maestros, y en educación especial para incapacitados, 314 establecimientos, 33 291 alumnos y 7 116 maestros. Durante la Campaña de Alfabetización de 1961, se erradicó aquel fenómeno y comenzó de tal

48 Fidel Castro, citado por Nicolai Kolésnikov, *Cuba: educación popular..., op. cit.,* p. 31.

49 Nicolai Kolésnikov, *Ibidem,* p. 30.

manera una redistribución educativa en gran escala. El sistema de educación para adultos, la educación técnico-profesional media especializada, la preparación docente y los centros de enseñanza superior, se transformaron albergando a contingentes provenientes de todos los sectores sociales.

Estado y sistema educativo en Cuba

El sistema educativo cubano es del tipo SECE, y puede suponerse que se trata de un desarrollo del sistema escolar anterior a la revolución que ha superado todos los déficits tradicionales y acentuado algunas características. Respecto a las llamadas disfunciones o déficit del sistema escolarizado:

1.Cuba eliminó la deserción escolar en todos los niveles y modalidades, garantizando una retención casi total de los matriculados y su egreso.

2. El sistema escolar engloba toda la población, eliminando la generación de analfabetismo y abarcando ya en el nivel de primaria a toda la población del país. La meta actual es llevar a esa población hasta el noveno grado, o sea, a la enseñanza secundaria o ciclo medio básico completo.

3. El nivel académico, científico y técnico de la educación cubana no solamente está muy por encima de cualquier país del Tercer Mundo, sino a la altura de cualquier país altamente desarrollado.

4. Se vinculó la educación con la vida, vieja aspiración jamás alcanzada de la pedagogía burguesa, mediante el trabajo productivo.

5. Se superó el cuello de botella de todo sistema escolarizado, que es la capacitación y el reciclaje de los docentes, mediante un sistema de conformación permanente y la ocupación plena del sector.

Estos cinco puntos permiten decir que, desde el punto de vista cuantitativo, el SECE cubano alcanzó el mayor nivel de democratización de todos los sistemas escolarizados del Tercer Mundo. Garantía de acceso, permanencia y egreso total para toda la población, sin que existan (al menos en forma acentuada) "redes de escolarización"[50] nuevas y con tendencia a desaparecer totalmente las huellas de las antiguas.

En Cuba algunos de estos elementos se acentuaron al seguir el modelo soviético que, a su vez, es resultado del sistema escolarizado de origen francés y las ideas pedagógicas marxistas:

50 Baudelot y Establet.

- La centralización gubernamental de la administración, el planeamiento, la toma de decisiones político-académicas y de las referidas a diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y la prospectiva.
- La centralización en el gobierno-partido de las decisiones y orientaciones de tipo ideológico, con la consiguiente ubicación de las instancias intermedias como correas de transmisión.
- La escuela se convierte en un centro de producción económica, pero también en un centro de reproducción ideológica.
- Las características del SECE, especialmente su organización jerárquica obligan a que la tarea de reproducción tienda a ser fiel a los discursos emitidos por el poder central, a invalidar e impedir el disenso, aun en el interior del discurso marxista (o especialmente en el interior del discurso marxista).
- La concepción pedagógica tiende a cristalizarse buscando constituir un modelo único, legitimado como científico, ubicado lógicamente en una dualidad (no contradicción, una contradicción implica que cada parte —tesis y antítesis— contiene elementos de su contrario) constituida por pedagogía burguesa/pedagogía proletaria, como términos excluyentes. La pedagogía socialista o proletaria no contendría elementos de la pedagogía burguesa, salvo algunos resabios, producto de la existencia de una burocracia, es decir, de una disfunción o una enfermedad que no haría a la esencia del Estado socialista. Al respecto, es muy esclarecedora la opinión del pedagogo soviético Nikolai Kolésnikov, cuyo libro puede encontrarse en las librerías de Cuba. Kolésnikov considera que:

> Sólo el derrocamiento de la clase de terratenientes y capitalistas y el paso del poder político a la clase obrera y el campesinado pobre, es decir, el establecimiento de la dictadura del proletariado, garantizan las transformaciones revolucionarias en el plano cultural y abren a las masas trabajadoras el amplio acceso a la educación.[51]

Considera que el sistema educativo posrevolucionario cubano es el desarrollo pleno del modelo socialista de educación, que comenzó con la "liquidación del sistema burgués caduco de dirección de la educación, que era parte del aparato estatal de las clases explotadoras".[52]

La plataforma programática del PCC (principal instrumento-guía ideológico del país) señala que:

51 Nicolai Kolésnikov. *Cuba: educación popular..., op. cit.*, p. 14.
52 *Ibidem*, p. 20.

> El partido velará por el enfoque marxista de la enseñanza de las ciencias y asegurará la enseñanza del marxismo-leninismo en el sistema de educación, destacando el papel de ciencia-guía que debe presidir el desarrollo de nuestro conocimiento.[53]

El I Congreso del PCC aprobó una resolución por la cual el estudio del marxismo-leninismo debe hacerse ante todo dentro del sistema educativo. Este principio resultaría aceptable considerando que el marxismo-leninismo es la filosofía del partido gobernante, a condición de que no se tratara de una acción excluyente de la enseñanza de otras filosofías y, particularmente, si se enseñara en el marco de las numerosas polémicas que se expresaron y se expresan en el interior del marxismo. No es éste el caso cubano. Lo expresa claramente de la siguiente manera:

> Se debe evitar una enseñanza y aprendizaje librescos, que no contribuyen al desarrollo de las capacidades intelectuales. Ellos, por el contrario, deben estimular la iniciativa, la actividad creadora y el convencimiento ideológico. La enseñanza a los estudiantes de las bases del marxismo-leninismo presupone no sólo dotarlos de conocimientos, sino enseñarlos a utilizar esa potente arma ideológica y política. De aquí se deriva que cada profesor de marxismo-leninismo *podrá considerar que cumplió su tarea cuando los conocimientos obtenidos por los estudiantes se convierten en sus convicciones personales.*[54]

Es entonces una versión del marxismo la que deberá convertirse en ideología personal para que un alumno sea evaluado positivamente.

La utilización del grado de identidad con un modelo central del pensamiento como escala de evaluación y de distribución jerárquica saber-poder.

En tres momentos del proceso educativo se encuentran siempre huellas del modelo político educativo implantado, es decir, de los vínculos referidos a las relaciones de poder establecido en el proceso educativo y reproducidas por ese proceso. Esos momentos son la supervisión, la evaluación y la emulación, que ponen en evidencia vínculos que se gestan durante todo el proceso educativo, pero que en esos momentos enfrentan con toda claridad a los actores.

Maestro y alumno ocupan los lugares que la sociedad realmente les ha asignado, y todos los mecanismos de promoción, discriminación, selección y clasificación se ponen en juego.

53 *Ibidem*, p. 265.
54 *Ibidem*, pp. 268-269. Las cursivas son mías.

Respecto a la supervisión que el SECE ha organizado en Cuba, Kolésnikov opina que la Inspección Estatal, organizada en el Ministerio de Educación Superior en 1978, es:

> ...uno de los medios fundamentales para obtener una información objetiva de la actividad de los centros de educación superior. El control juega un papel simultáneo muy importante en la formación de los cuadros, en la divulgación de las experiencias positivistas y en la eliminación de los errores. Permite conocer a tiempo los problemas surgidos al llevar a la práctica las indicaciones de los órganos superiores de dirección. En otras palabras, el control de una forma efectiva de revisión y evaluación de toda la actividad de los centros de educación superior en todas las esferas y en todos los niveles.[55]

El Reglamento de Inspección establece que su actividad se realizará mediante tres tipos de acciones: las inspecciones generales de los centros superiores, las inspecciones parciales (de facultades, cátedras, laboratorios) e inspecciones de control (de cualquier sección o actividad del centro). Se han establecido normas que determinan qué aspectos y de qué manera deben ser controlados, y cómo se expresará la evaluación.

No puede negarse la necesidad de la evaluación y de la supervisión de la acción educativa. Lo contrario sería negarse a la existencia de un proceso sistemático y dirigido que, según creo, es necesario para la educación en el marco de una cultura compleja como es la contemporánea. Lo que discuto es, en el fondo, la concepción de cultura popular que tiene el socialismo cubano. En tanto cultura popular es para ese tipo de socialismo reducida a "cultura marxista-leninista", los contenidos de la educación también se reducen a los márgenes de esa teoría y toman sus formas doctrinarias. Me preocupa, entonces, la negación del carácter de popular y, por supuesto, de transformador a toda otra concepción que, aun sin cuestionar los principios básicos del marxismo, se aparta del pensamiento oficial. O, por qué no, que ponga en cuestión elementos del propio pensamiento marxista, sin por ello traicionar a la clase trabajadora que ha conquistado el poder.

Kolésnikov, en cambio, aplaude el sentido más represivo de la Inspección y la coerción. Dice:

> Al mismo tiempo, como lo demuestra la realidad, en las condiciones de la lucha de clases, entre el estudiantado aún existen algunos elementos indisciplinados, que con una actitud negligente ante el estudio y a veces con su

55 *Ibidem*, p. 375.

conducta perjudican a la patria. Con relación a esta parte insignificante en los estudiantes en los centros de educación superior se ha adoptado una posición intransigente: elevar la exigencia, teniendo en cuenta las acciones prácticas, la consigna de "La universidad es de los revolucionarios".[56]

En el VII Pleno del Comité Nacional de la Unión y de Jóvenes Comunistas, celebrado en 1979, Fidel Castro dijo:

Hay que ser más exigentes con el estudiante porque es el que más se puede desviar. Aquel cuyo ambiente puede conspirar contra su formación, la tendencia a intelectualizar, la tendencia al liberalismo.[57]

De las indicaciones de Fidel se derivaron resoluciones que contemplan la necesidad de la formación de los especialistas, "su temple ideológico y disciplina, así como activar la lucha contra las manifestaciones del apoliticismo por parte de algunos estudiantes en los centros de educación superior y en las organizaciones estudiantiles..."

Se derivaron también acuerdos en las asambleas estudiantiles, que contemplaron la adopción de medidas para la "depuración de los centros docentes de elementos malsanos, que con sus acciones y expresiones debilitan los esfuerzos del pueblo en la edificación del socialismo".

Kolésnikov agrega:

En el periodo de preparación de esas asambleas, en las recomendaciones de la UJC y la FEU se expresaba que contra los estudiantes que se comportan incorrectamente serán adoptadas en cada caso concreto diferentes medidas de coerción. A algunos estudiantes era necesario privarlos de sus derechos de becario, a otros separarlos temporalmente de los centros de educación superior y a otros darles de baja en el centro. De acuerdo a las recomendaciones debían ser excluidos resueltamente y sin vacilaciones de los centros, aquellos estudiantes que se manifiesten contra los principios de la Revolución (bien en el plano de las ideas o en el plano de las intervenciones prácticas) o no ocupaban posiciones revolucionarias, así como aquellos estudiantes de indisciplina manifiesta, que realizaron actos graves, o incumplían sistemáticamente sus obligaciones docentes y laborales.[58]

De tal modo, agrega Kolésnikov, se pudo: "...purificar el medio estudiantil de elementos cuya conducta y opiniones son incompatibles con los esfuerzos de un pueblo dedicado a la edificación del socialismo".[59]

56 *Ibidem*, p. 384.
57 *Loc. cit.*
58 *Ibidem*, p. 385.
59 *Ibidem*, p. 386.

Solamente desde un liberalismo ciego podría uno oponerse a que un Estado revolucionario, representante de los intereses de las clases oprimidas, atacado permanentemente desde el exterior y con el peligro de la penetración ideológica imperialista —que no es un slogan sino una realidad—, establezca barreras defensivas en todos los planos de su vida social. Pero, como se sabe, cuando un Estado-Partido se coloca en una posición defensiva-represiva, no se sabe dónde termina. El drama consiste en que la defensa es necesaria, y el combate contra los contrarrevolucionarios definidos como los que se oponen a cualquier Estado popular, no estrictamente a la formación específica cubana, es condición para la existencia del socialismo. Pero si se trata de defender una forma dogmática de la ideología, la tendencia es hacia la dogmatización del conjunto del pensamiento y de los contenidos del proceso educativo. El I Congreso del PCC decidió que la teoría marxista-leninista pasara a formar parte "orgánica e inseparable"[60] del proceso educativo, bajo la consigna de única concepción científica y metodología general.

Kolésnikov hace un comentario más que no podemos obviar. Dice:

Es indudable que los conocimientos científicos, tanto en la esfera de las ciencias naturales y técnicas como en las sociales, al fin y al cabo se consideran como resultado de la aplicación de las investigaciones científicas del método dialéctico de la teoría marxista-leninista del conocimiento.[61]

Desde semejante reduccionismo, que invalida la totalidad de la historia de la ciencia y el conjunto de los adelantos científico-técnicos desarrollados desde el capitalismo, sólo resta tratar de construir métodos y técnicas que posibiliten la más eficaz enseñanza de la filosofía, la historia, la epistemología, ya concluidas, ya desarrolladas en todas sus posibilidades, dentro de un sistema cerrado y autoconvalidante. Realmente no hacen falta filósofos, ni epistemólogos, ni siquiera sociólogos y mucho menos especialistas en filosofía y teoría de la educación. Será necesario capacitar técnicos capaces de aplicar el modelo educativo que fácilmente se deriva de cualquier doctrina, en este caso del marxismo-leninismo. El modelo no podrá diferir del experimentado en otros países socialistas, si la concepción científica y la metodología son únicas y acabadas y la forma que toma el Estado,

60 *Ibidem*, p. 387.
61 *Ibidem*, p. 392.

necesariamente la misma en toda experiencia socialista. El paradigma será el modelo soviético.

Doctrina, Partido, Estado que dirigen un SECE requieren de correas de transmisión eficientes.

La escolarización de la sociedad

En el informe cubano a la XXXI Conferencia Internacional de Instrucción Pública convocada por la OIE y la UNESCO en Ginebra, entre el 1 y el 10 de julio de 1968, se informa que:

> De acuerdo con el carácter y el alcance que la educación tiene hoy en Cuba, muchas de estas actividades forman parte de la vida escolar y, posiblemente, con el desarrollo y la amplitud de la acción de la escuela casi todas llegarán a formar parte de la actividad propiamente escolar cuando desaparezca el límite entre la escuela y lo extraescolar.[62]

Las actividades lúdicas callejeras, los círculos y campamentos de pioneros, los círculos de interés científico-técnico, el movimiento nacional de aficionados a la ciencia, el plan de la Calle, los festivales deportivos, los grupos de aficionados al arte, y el movimiento de radio y televisión al servicio de los niños eran actividades que se comenzaron a desarrollar desde los primeros años de la revolución y que dependían de organismos y grupos diversos, sin pertenencia jerárquica al SECE. Algunas de ellas se realizaban desde distintos organismos estatales, y otras desde sectores de la sociedad civil. Ocupaban el espacio de lo extraescolar, donde más rápidamente prenden las teorías democráticas que tratan de incidir en la dialogización del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se realizan generalmente las nuevas experiencias, donde se ponen en cuestión las teorías educativas que cristalizan en la escuela. Es el espacio de los discursos pedagógicos disidentes de los instituidos y el lugar que ofrece mayores posibilidades para la creación pedagógica. Se trata de un espacio indispensable para construir los viveros del mundo del futuro, si lo queremos transformado, transformador, y no simplemente la proyección ensanchada del nuestro. Para que la creación se produzca, el espacio de la disidencia es indispensable. Pero no puede negarse su incompatibilidad con un modelo de socialismo basado en

[62] Ministerio de Educación. *Informe de la XXXI Conferencia Internacional del Instituto Cubano del Libro,* La Habana, 1968, p. 108.

la centralidad del Estado-Partido. Ningún intento de dialogizar el proceso de enseñanza-aprendizaje es compatible con una concepción de sistema escolar-correo de transmisión. Pero el SECE es el instrumento correspondiente a un Estado-Partido no hegemónico sino homogeneizante y centralizador. Es un complemento necesario. En los años sesenta, setenta y ochenta, la pedagogía de la liberación fue profundamente rechazada en Cuba, no solamente por la dirigencia partidaria, sino también por muchos pedagogos formados durante estas últimas décadas.

Su rechazo se vinculaba con el rechazo a las religiones, que incluía a la teología de la liberación. Pero también era un rechazo a la pedagogía de origen freiriano, que contiene elementos subversivos contra toda relación de poder que subordine al educando, deviniendo en relación de dominación.

La pedagogía de la liberación, por un lado, manifiesta su parentesco con la teología de la liberación por la heterodoxia doctrinaria y, por otro, es una teoría profundamente democrática de la educación que deriva en órdenes político-académicos y didácticos descentralizadores y autogestionarios.

Durante la década de 1960, en Cuba se acentuó la vinculación entre la educación y la producción. En el programa "Escuelas de campo" se crearon condiciones para una democratización profunda de los vínculos educativos, a partir de varios factores. Entre ellos deben señalarse, la convivencia entre maestros y alumnos en áreas de trabajo, recreación y descanso durante los periodos de permanencia en las áreas rurales a las cuales concurrían para participar en tareas agrícolas; la coparticipación en un trabajo comunitario y de alto interés social, y la convivencia fuera del salón de clase. También, como señalan Carnoy y Werthein,[63] probablemente disminuyeron las diferencias culturales entre los jóvenes de la ciudad y los del campo y, de acuerdo con Bowles, se producían inversiones ocasionales de la jerarquía del sistema social de la escuela, valorando el trabajo manual por encima del intelectual. Esas "Escuelas de campo", junto con la Campaña Nacional de Alfabetización, y el movimiento de Círculos de Interés, probablemente fueron las expresiones de la reforma educativa cubana más aptas para derivar en reformas profundas del SECE, tendiendo hacia formas de autogestión pedagógica.

En el origen del programa "Escuelas de campo" estaba la necesidad de contar con gran cantidad de mano de obra en el periodo de regreso a una economía de base a la expansión agrícola y se redujo,

[63] M. Carnoy, J. Wertheim, *Cuba, cambio económico..., op. cit.*

al comienzo de la década de los setenta, cuando la mecanización del campo hizo innecesaria la movilización de grandes masas humanas. Pero el programa "Escuelas de campo" tuvo también como motivación el entusiasmo de los primeros años por el principio más fértil de la educación socialista, la vinculación entre educación y trabajo y el concepto de trabajo productivo como elemento central del proceso de socialización.

En 1970 se comenzó a abandonar el programa de "Escuelas de campo". Carnoy señala tres razones:

1. El sistema de trabajo voluntario no solucionaba los problemas de producción en el área rural, que debía resolverse elevando la productividad e incrementando la fuerza de trabajo permanente calificada.

2. Los campamentos de estudiantes significaban la pérdida de 45 días-clase escolar al año y el acento en la práctica educativa alejaba al estudiantado y a la docencia de las clases formales, pues en la "Escuela de campo" no podía desarrollarse un programa escolar regular.

3. Durante el resto del año, las escuelas seguían un modelo tradicional.

El problema de la fuerza de trabajo permanente calificada fue solucionado mediante las escuelas secundarias rurales, a las cuales concurren en carácter de internados y seminternados niños de la ciudad y del campo y que son ejemplares en cuanto a su organización, su capacidad productiva y educadora. Pero la tendencia a la democratización del proceso educativo se revirtió. En lugar de incrementar la desformalización de las relaciones escolares, de estimular nuevas formas educativas no enciclopédicas ni escolares, se retornó al salón de clase y se reinstauró la distancia frente al maestro y alumno, que puede medirse por el saludo de pie de los niños cada vez que un adulto ingresa al aula.

En la década de los sesenta, cuando debió haber penetrado en la isla la pedagogía freiriana, una combinación del bloqueo externo con bloqueo ideológico y político interno lo impidió.

Cierto es que la teoría de Freire se difundió simultáneamente a las críticas emanadas del sector que liderara Ivan Illich y se confundió muchas veces con ellas. Ambas teorías son, sin embargo, diferentes en su objeto y en sus objetivos.

Freire contribuyó a esclarecer el papel que las relaciones de poder juegan en el interior del proceso educativo, participando de su estructura. Para el brasileño, la resolución del drama pedagógico latinoamericano pasa por la apropiación de la cultura alfabeta dominante, por parte de las clases oprimidas, como instrumento por la lucha de liberación economicosocial.

Illich centra su crítica en el plano sociocultural y supone que la desaparición de las instituciones típicas de la sociedad industrializada es garantía de la desaparición de las relaciones de opresión —la desescolarización liberará a los hombres del mecanismo reproductor de la opresión que reviste mayor importancia en las sociedades contemporáneas.

Tanto Freire como Illich denuncian la opresión en el interior del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las formas politicoacadémicas dominantes. Freire pone el acento en lo primero. Illich en lo segundo. Ambos desarrollan sus doctrinas desde marcos teóricos no marxistas, al menos durante las décadas de los sesenta y setenta, la etapa de difusión e impacto de sus teorías. Luego Freire se acercó al marxismo y comenzó a trabajar con algunas de sus categorías, pero la imagen más difundida fue la anterior.

Cubanos y soviéticos asesores de los pedagogos cubanos rechazaron ambos paquetes de ideas en su conjunto. El prejuicio contra toda generación de ideas que se hiciera desde fuera del marxismo-leninismo y la percepción correcta de que las ideas de Freire e Illich eran antagónicas con el SECE les impidieron conocerlas a fondo y aprovechar muchas críticas y sugerencias que tocaban al SECE socialista.

La idea de que el socialismo sólo tiene resabios menores del capitalismo que se deben desterrar, pero que el Estado socialista es radicalmente diferente al capitalista, obliga a los cubanos a rechazar cualquier emergencia de parecido entre el SECE y los de los países capitalistas. Para sostener esa fórmula excluyente es necesario reducir los análisis del sistema a registros elementales de relaciones cualitativas entre SECE y sociedad. La educación comparada, que es un campo de conocimiento muy fértil para entender con cierta objetividad el funcionamiento real de los sistemas educativos, en especial del propio, debe limitarse a confrontaciones cuantitativas. No deja de tener importancia comparar la relación entre clases y nivel de escolaridad de los sistemas educativos del capitalismo y del socialismo, pero convengamos en que se trata de algo archisabido y elemental.

Examinada la relación entre el sistema educativo y el Estado desde los anteriores parámetros, estamos atendiendo a lo más elemental y básico, a las condiciones primeras que permiten discutir otros aspectos. La eficiencia del SECE socialista es incomparablemente superior a la de los SECE capitalistas y también a los de otros sistemas escolarizados capitalistas que tienden a la descentralización (desde el caso norteamericano hasta el mexicano o el argentino, con todas sus diferencias).

Examinadas desde el punto de vista de la distribución en jerarquías sociales, que se produce por la relación entre poder y saber, en el socialismo el tema adquiere nuevas dimensiones. Los espacios y medios de producción, reproducción y transformación de la cultura (en los cuales siempre hay una presencia pedagógica) requieren ser examinados en profundidad. El exclusivo dato de un funcionamiento más eficiente del sistema no alcanza para entender qué tipo de hombre está produciendo ese sistema en forma directa. Pero sí mirando el reverso de la cuestión.

La reproducción

El análisis de los métodos y conceptos básicos que una sociedad o un Estado desarrollan con relación al futuro de su sistema educativo, proporcionan una rica información sobre los criterios dominantes en cuanto al tipo de reproducción y/o transformación de la cultura, el Estado y la organización social que prevén. Informa también sobre la relación entre las tendencias hacia la conservación del poder, asegurando la sucesión dentro de un sector social con características semejantes, y las tendencias a garantizar una reproducción ampliada, tanto economicosocial como ideológica, y aquellas alternativas transformadoras de la sociedad.

En el curso escolar 1975-1976, que algunos analistas cubanos consideran el año de la institucionalización,[64] se introdujo el llamado "Plan de perfeccionamiento" del sistema educativo. Este plan tuvo como antecedentes un "Estudio del pronóstico científico del desarrollo planificado del sistema nacional de educación de Cuba". Haremos una síntesis de las conclusiones más importantes de ese estudio.

A principios de los setenta, Cuba había alcanzado sus logros educativos más importantes; se había reorganizado el Ministerio, estableciendo direcciones provinciales y municipales; se había reformado la enseñanza media creando un nivel secundario básico y otro preuniversitario; se había logrado una gratuidad real de toda la enseñanza, la educación rural y de la mujer recibían especial atención, se multiplicaban los círculos infantiles, se había reformado la educación superior e implantado los Institutos Pedagógicos. Todo

[64] Max Figueroa Araujo, "El estudio pronóstico científico del desarrollo planificado del sistema nacional de educación", *Pedagogía 86. Encuentro de educadores por un mundo mejor.* Conferencias especiales. Temas en mesas redondas, La Habana, Edición del Congreso Pedagogía 86, 1986, p. 31.

eso sobre la base de las grandes realizaciones de los primeros años, que ya he mencionado.

Los déficits del sistema, que señala el estudio-pronóstico, son los remanentes de su funcionamiento anterior a la revolución; la concentración de repetidores en la educación primaria, y como derivación dificultades para el flujo entre primaria y secundaria; también deficiente flujo entre educación media y superior; insuficiencias en la preparación de los docentes, por un lado. Por otro, existían problemas derivados de los cambios continuos de planes, programas, contenidos de las asignaturas, etc., derivados de la insuficiencia de directivas centralizadoras y homogeneizadoras.

Debemos detenernos brevemente en la última afirmación. Dicho como lo hacen los autores del pronóstico, aparece como natural que se requiera una coherencia y uniformidad entre los elementos que componen la estructura académica y curricular del sistema educativo. Desde el punto de vista de un sistema escolarizado centralizado, y, más aún, estatal, sólo cabe esa posibilidad y su eficiencia está en relación directa con el grado de sistematización homogeneizante que se alcance. Ese tipo de sistematización garantiza el alcance de los objetivos y metas propuestas; facilita el control y la evaluación; permite supervisar casi puntualmente las relaciones que se van estableciendo entre SECE y mercado de trabajo. Posibilita también un alto control ideológico y tiende a eliminar toda disparidad de contenidos e interpretaciones en el plano de aquellos conocimientos que están instituidos como el núcleo del saber científico de la sociedad. La capacitación científico-técnica de los estudiantes eleva decididamente su nivel, garantizando al país los especialistas que requiere una economía planificada. En cuanto a proceso de enseñanza-aprendizaje, se produce una economía notable de esfuerzos y recursos, pues alcanza una verdadera racionalización de métodos, técnicas y materiales didácticos.

Hasta aquí, un hecho que debemos tener permanentemente en cuenta: vivimos en un mundo (socialista y capitalista) basado cada vez más en la acumulación del conocimiento y su transformación en poder. La vinculación entre la economía y el conocimiento científico cada día es más íntima y la subsistencia del hombre y de las naciones depende, en gran medida, de su dominio independiente de la ciencia y la tecnología, ya no solamente de la posesión de recursos naturales. La carrera científico-técnica se ha vinculado estructuralmente a la carrera político-militar y el conocimiento de la naturaleza, el hombre y el espacio, están subordinados a la lucha internacional por el poder.

Cuando se plantea el problema de la reproducción o la transformación ideologicotécnica y en relación con ella el papel del sistema

educativo (o en otras palabras, la cuestión de qué tipo de hombre pretendemos formar) resulta insoslayable aquella cuestión. Al analizarla, algunos caminos parecen ya marcados y la utopía de la autogestión agrarista, o el regreso a la comunidad primitiva, fuera del marco de las probabilidades, salvo hecatombe nuclear.

Se trata, entonces, de la inevitabilidad de un futuro donde hombre, sociedad, ciencia y tecnología constituyen cada vez más una red de relaciones necesarias. Lo que no será teóricamente necesario, en la presencia estructural y dominante en esa red de la lucha politicomilitar por el dominio del mundo y el espacio. Pero así es, al menos hasta ahora. Es posible que existan "pozos negros" del futuro de la humanidad, del desarrollo del pensamiento politicosocial de la evolución o revolución de las formaciones sociales actuales, inalcanzables para nuestros pronósticos, que desemboquen en soluciones inimaginables. Pero por ahora tenemos capacidad para trabajar sobre lo previsible. Y, al menos en el plano de la pedagogía lo previsible sigue siendo una proyección de lo conocido. En el caso de la prospectiva funcionalista, se trata de proyecciones lineales que no tienen suficientemente en cuenta o que pretenden evitar la incidencia de los aspectos cualitativos del cambio, las contradicciones y los conflictos. La prospectiva, que podríamos llamar provisoriamente "cualitativa", está aún en proyecto.

El problema que se presenta, sin embargo, es que para los grandes sistemas teóricos que dominan hoy el pensamiento del hombre (marxismo, liberalismo, cristianismo, etc.), existe una determinación del futuro, es decir, el futuro existe ya delineado por mecanismos esenciales a las sociedades humanas. Existe algo más que marcas genéticas, existe una predeterminación del futuro y, por lo tanto, la historia ya terminó pues tiene trazados todos los caminos posibles y sólo resta saber cuál de ellos triunfará. La inevitabilidad del juicio final y el regreso a Dios, la naturalidad socialista y el arribo final al comunismo, son todas ellas previsiones certeras que posibilitan el diseño del hombre del futuro, facilitando el trabajo de matemáticos, tecnólogos, filósofos, comunicadores, sociólogos, psicólogos y pedagogos. El hombre del futuro ya existe. Y resulta curiosa la coincidencia entre los grandes sistemas teóricos dominantes respecto a ese hombre y los caminos para alcanzarlo. Un análisis de la metodología cubana para pronosticar el sistema educativo nos ayudará para sostener la anterior afirmación. Luego, dejaremos un espacio abierto para que quienes pensamos que el futuro no existe, que futuro es una construcción del hombre, al cual se llega solamente con las relativas marcas genéticas de la historia, y que las leyes inevitables y esenciales, son solamente eso, marcas genéticas de una historia que aún no ha concluido.

El estudio del pronóstico científico en Cuba

En el caso cubano, el pronóstico científico del sistema parte de las grandes premisas marxistas-leninistas. Se trata de la inevitabilidad del triunfo de un determinado tipo de estado socialista, la necesidad de la dictadura del proletariado, del internacionalismo proletario y de la concepción materialista dialéctica e histórica como la única forma de acceso a la realidad y desarrollo de la ciencia y la técnica. Mi hipótesis es, sin embargo, que la pedagogía cubana ha recurrido, siguiendo en gran parte los pasos de los educadores soviéticos, a una metodología funcionalista que contradice los principios del materialismo dialéctico, pero acuerda con el desarrollo político que se deriva de la versión leninista del marxismo. La contradicción más llamativa estriba en el hecho de que el discurso marxista oficial, al mismo tiempo que vetó durante setenta años todo intento de apertura y sostiene con fuerza el carácter indisociable de conceptos, método y prácticas, rechazando como impostura disidencias que no alteran las intenciones transformadoras ni las interpretaciones económicosociales fundantes del marxismo, incorpora formas de pensar funcionalistas, típicas del pensamiento neoconservador. Este fenómeno se despliega con toda claridad en el estudio pronóstico científico del sistema educativo cubano.

Los criterios que sirvieron como posiciones de partida para el mencionado estudio, son enunciados como los "principios generales de la pedagogía socialista", es decir, como elementos de un paradigma, correspondiente y necesario a la teoría marxista y a todo sistema socialista. Esos criterios se elaboraron agregando a los principios clásicos de la pedagogía marxista y leninista (educación integral, politécnica, vinculación, educación-producción y educación por el trabajo, escuela única, educación política), los siguientes:

—Principio del enfoque en sistema

—Principio de la racionalización económica del sistema

—Principio de organización de la escuela única articulada en los diferentes tipos y niveles del sistema

—Principios de la atención a la contradicción entre estabilidad y cambios en el sistema.

El principio del cambio en el sistema se refiere a la aplicación generalizada de la "teoría de sistema" al planeamiento de la educación en Cuba. Tal como dice el director del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba, Max Figueroa, según esa teoría todo sistema, "complejo de elementos que se encuentran en interacción", se "identifica por su integridad, interacción de los elementos, los

vínculos y las relaciones que acondicionan su estructura". El principio de integración es particularmente importante: las leyes que rigen el funcionamiento del sistema, son diferentes de aquellas que dirigen a sus elementos por separado. Figueroa interpreta este principio diciendo que "esto significa que los elementos no pueden actuar independientemente integrados al conjunto o totalidad del sistema", y agrega que el modelo educativo cubano "es precisamente uno de esos sistemas". Consta de "una serie de subsistemas o elementos que se encuentran en interacción como parte del conjunto".[65]

El principio marxista-leninista de la escuela única, se refería originariamente a la construcción de la misma escuela para toda la población, eliminando la discriminación social y la selectividad educativa.

Enfocada ahora la misma categoría pedagógica desde la teoría de sistemas y en el contexto del socialismo cubano, se agrega al "principio de la escuela única", un atributo: "Articulada en los diferentes tipos y niveles del sistema." Se trata de cumplir con el principio de integración, evitando que cualquier elemento pueda actuar desarticulado del sistema al cual ha sido adscrito. No es el sistema escolar, sino el sistema educativo en su conjunto el que se organiza en subsistemas interdependientes y subordinados a la estructura jerárquica política y profesional.

Figueroa señala como una de las deficiencias con las cuales se encuentra el "Estudio-pronóstico", los trastornos provenientes de la realización de reformas independientes en los diversos subsistemas, "con lo que se violaba la adecuada o correcta aplicación de este principio, el del enfoque en sistema".[66]

Una de las metas propuestas por el "Estudio-pronóstico" para la reforma del sistema, fue la centralización y coherencia de todas las reformas mediante un programa único de crecimiento y cambio del sistema. Se requería, entonces, analizar y encontrar formas de rutinización en los planteamientos de objetivos, contenidos, métodos, organización del trabajo, capacitación docente, etc., y formas, contenidos y mecanismos uniformes para el cambio. El principio de la atención a la contradicción entre estabilidad y cambios en el sistema, significó la búsqueda de formas que garantizaran el progreso ordenado, el cambio planificado y circunscrito a las previsiones tomadas en la programación general.

No puedo dejar de señalar que la sistematización de la enseñanza

[65] *Ibidem*, pp. 36-39.
[66] *Ibidem*, p. 40.

fue desarrollada por los norteamericanos, a partir de la Segunda Guerra Mundial. Apoyada en una psicología conductista y en una sociología funcionalista, la llamada "Sistematización de enseñanza" se vincula con la intención política de controlar la conducta social y sobre todo la reproducción ideologicosocial técnica de la sociedad norteamericana. No puede reducirse el amplio desarrollo que ha tenido en Estados Unidos la sistematización de la enseñanza, a las intenciones políticas de dominación sin duda de primera importancia pero no causa exclusiva. Tampoco basta esa causa para explicar la penetración de esa teoría pedagógica en América Latina. La necesidad de ordenar el caos metodológico, epistemológico y de contenidos que existía, y existe aún, como resabio en los sistemas educativos tradicionales, frente al carácter altamente sistemático de gran parte de la ciencia actual, estimuló las acciones tendientes a una sistematización completa del proceso educativo.

La complejidad de las profesiones, especialidades, opciones vocacionales, contenidos, información, a los cuales debe atender el sistema, así como la diversidad en las características de la población demandante, fueron otras de las causas incidentes. Podríamos enlistar varias más, y hablar también de las posibilidades que ofrecen la psicología, la psicopedagogía y la pedagogía actuales para avanzar hacia formas sistemáticas de aprender y enseñar.

Debería escribirse una historia de los sistemas educativos, no como descripción institucional, sino como análisis de las formas de organización de conjuntos epistemológicos, metodológicos y culturales y su relación con las formaciones políticas. Por ahora sólo preguntaré cuáles son las razones que explican la adopción de un tipo de organización educacional, la sistémica, de un tipo de sistema lineal y jerárquico, etc., es decir el SECE y no otros, en el caso cubano, como pregunté en otro momento, por qué el funcionalismo pedagógico y el conductismo fueron coherentes con el Estado liberal norteamericano.[67]

Según Figueroa, los estudios de diagnóstico del sistema educativo cubano sirvieron para detectar "la necesidad de fortalecer la organización y control del proceso docente-educativo vigente y un problema tan esencial como el de consolidar la aplicación del enfoque en sistema, a los planes, programas y textos de estudio de todas las asignaturas y actividades que integran el contenido de la enseñanza, así como lo imperioso que resultaba la incorporación en los programas de los contenidos de la ciencia y la técnica contemporáneas".[68]

[67] Adriana Puiggrós.
[68] Max Figueroa Araujo, "El estudio pronóstico...", *op. cit.*, p. 53.

En el esquema de los programas propuestos a partir del "estudio-pronóstico", se incorporaban objetivos generales, de cada asignatura, objetivos específicos por grado y para cada capítulo o unidad la relación de dichos objetivos con los conocimientos, capacidades, convicciones, actitudes, hábitos y habilidades que el SECE se propone "alcanzar o desarrollar en los estudiantes".[69]

La última frase que subrayé señala la dirección unilateral a la cual tiende el proceso de enseñanza-aprendizaje pensado desde la teoría de sistemas. Debe recordarse que este tipo de enfoque nació estrechamente relacionado con los estudios sobre la eficiencia en Estados Unidos que en el plano educativo ha sido interpretada como fidelidad en el cumplimiento de las metas planteadas en programaciones del proceso educativo. Se trata de desarrollar modelos que prescriben la acción del docente (o material programado) y que se apoyan en una rigidez de la programación.

Ángel Díaz Barriga opina que "bajo este modelo de planeación aparece la lógica de la tecnoburocracia, mediante la cual se pretende ordenar formalmente una acción, a partir de nociones discutibles sobre supuestos niveles de conocimiento y de aprendizaje". Y agrega: "Una programación tan rígida no es sino la tecnificación del acto de instrucción."[70]

La limitación a la creatividad del acto educativo, al despliegue de la capacidad de invención e imaginación de maestro y alumno, la implantación de un modelo reproductivo, propician lo que Díaz Barriga llama "robotización o cosificación" del acto educativo. Necesariamente se regresa a un modelo de comunicación unilateral, en el cual el emisor es portador del mensaje y el saber y el receptor tiene posibilidades de realimentar su fuente de información, pero no para transformar el saber sino para desarrollarlo, enriquecerlo, en el mismo sentido en que el viejo neopositivismo plantea el camino para el desarrollo del conocimiento científico.

Difícilmente, una propuesta educativa elaborada desde el enfoque sistémico, con una psicopedagogía de base conductista, que busca la eficiencia y economía del proceso de enseñanza-aprendizaje con garantías de fidelidad de los mensajes transmitidos desde un centro de saber-poder, escape de las redes de la epistemología positivista. Por esa razón, mi hipótesis es que la estructuración del sistema educativo cubano con base en el enfoque sistémico, es en última

[69] *Ibidem*, p. 54.
[70] Ángel Díaz Barriga, *Didáctica y currículum*, México, Nuevomar, 1984, p. 24.

instancia un bumerang ideológico, no solamente político, para la construcción de un socialismo democrático y autogestionario.

La segmentación, la balcanización, la disociación o bien el ordenamiento lineal de los contenidos no son compatibles con una epistemología de base materialista dialéctica, salvo que se la tome en su versión más rígida, es decir, más positivista.

Ni la contradicción ni el conflicto tienen cabida en el proceso de enseñanza-aprendizaje de base sistémica. El error debe ser reprimido y la pedagogía se transforma en correctiva. El verdadero aprendizaje, la apropiación de los medios de producción de la cultura, corre el peligro de quedar vedado.

La pedagogía se carga de pragmatismo y utilitarismo. Se instala la ilusión de que los cambios cualitativos que requiere la educación son factibles por la vía metodológica y tecnológica. La pedagogía abandona, paulatinamente, su relación con las ciencias sociales y se vincula con las ciencias experimentales.

Algunas personas opinan que el hecho de que un determinado programa educativo se desarrolle dentro del socialismo, cambia radicalmente sus características y determina que se imbuya de sentidos revolucionarios. Tal planteamiento es claramente economicista pues supone una modificación automática de la cultura y sus formas de producción, cuando se transforman las relaciones sociales de producción capitalistas, estableciendo la propiedad social. Otorga al Estado proletario poderes transformadores en el plano político y cultural sin conflictos, efectuando un claro reduccionismo de clase.

Creo, por el contrario, que el modelo de Estado socialista centralizado burocrático tiene no sólo el peligro sino la necesidad de aplicar esquemas educativos reproduccionistas y represivos. No son los contenidos marxistas quienes garantizan la formación de nuevas generaciones capaces de continuar el proceso de transformación. El marxismo en su versión doctrinaria está articulado con formas bancarias, verticales y eficientistas de transmisión y es antagónico con un proceso educacional creativo y dialógico, pero no lo es con las concepciones pedagógicas tecnorreduccionistas. Evidentemente, si se considera que las bases y contenidos de la filosofía y las ciencias sociales en su conjunto están definitivamente plantados en su esencia, que la sociedad socialista ya no necesita de sociólogos, antropólogos y politólogos, salvo para cuantificarla o guiar un proceso de desarrollo por caminos ya previstos, no solamente se llega a la rutinización de las ciencias sociales, sino a considerar que en América Latina existe una "manía" que orienta al estudiantado hacia las áreas humanístico-sociales.

¿A quién pertenece el futuro en las sociedades socialistas? Elimi-

nada la propiedad privada de los medios de producción, la respuesta se encuentra en la cuestión saber-poder. Un sistema escolarizado donde el mérito académico es determinante, tiende hacia una especialización de ciertos sectores de la sociedad que no es simplemente técnica sino que vincula la posesión de las llaves para la producción de conocimientos científicos y técnicos con la posibilidad del ejercicio del poder.

Mucho se ha escrito ya sobre el carácter político de los conocimientos que permiten la descodificación de las teorías y el desarrollo de las técnicas. Mucho también sobre el carácter tecnocrático de la sociedad postindustrial y los parentescos entre capitalismo y socialismo al respecto. Los planteamientos economicistas se inclinan a afirmar que el hecho de la socialización de los medios de producción y la preeminencia del proletariado garantizan diferencias esenciales entre ambos tipos de sociedad. Suchodolski[71] plantea que el socialismo, a diferencia de los países capitalistas, usa el conocimiento científico con fines pacíficos, para lograr el progreso de la humanidad en su conjunto y no solamente de algunas élites.

Otra diferencia que sería determinante, según los marxistas clásicos, es el carácter científico del pensamiento proletario y el carácter ideológico del pensamiento burgués. No habría peligros en el desarrollo de una sociedad basada en la eficiencia y en la optimización de las capacidades. Un esencial humanismo proletario garantizaría su superioridad organizativa, ética y moral, y el hombre nuevo se gestaría en tramas compartidas del conocimiento social.

Los caminos de la reproducción, sin embargo, no son tan fácilmente programables desde la ética o la ideología. El conocimiento va adquiriendo ciertas estructuras y ciertos caminos que si bien no eran inevitables en el espacio, se transforman en *background* o en obstáculo epistemológico, o en las dos cosas al mismo tiempo. Constituyen la carga genética del proceso educativo. Esas nuevas formas tienden hacia una especialización cada vez más alta. También tienen otra característica: su producción y reproducción requieren cada vez de menos hombres y más preparación de unos pocos. Pero la selección de esos pocos demanda, a su vez, la educación de grandes masas en un sistema eficiente tanto en la enseñanza como en la selección de los mejores.

En su análisis sobre la sociedad postindustrial, Daniel Bell sostiene:

71 Bogdan Suchodolski, *Teoría marxista de la educación,* México, Grijalbo, 1968.

> No hace falta defender las dimensiones tecnocráticas de la educación —su énfasis sobre el vocacionalismo y la especialización— para sostener que la escolarización resulta más necesaria que en ninguna etapa anterior.[72]

Podría plantearse que estamos ante el conflicto entre el hombre y la civilización, y abrir entonces interrogantes rousseaunianas. Por el contrario, es necesario que nos planteemos el conflicto entre el hombre y la civilización, que incluye en muchas de sus modalidades al capitalismo y al socialismo hasta hoy conocidos. La frase de Daniel Bell puede aplicarse perfectamente a los socialismos reales. La necesidad de una mayor escolarización deriva de una organización del Estado, de la Nación, de la nacionalidad y de la cultura que demandan de la educación no solamente la formación de mentalidades sistemáticas, sino sistematizadas de acuerdo a cierta cultura política. Tal vez si esta cultura política fuera diferente, las formas sistemáticas que adquiriría la ciencia y, por lo tanto, la enseñanza serían también diferentes.

No existe inevitabilidad en los modelos educativos, ni siquiera si se les examina dentro de un determinado tipo de estructura política y cultural. No hay un conflicto esencial y único entre el hombre y la civilización y, por lo tanto, no es inevitable la reproducción de una cultura tecnocrática, eficiente y competitiva, puesto que esa misma forma cultural es evitable.

No existe inevitabilidad de las formas de reproducción ideológica en ningún sistema social contemporáneo, puesto que ellos producen una variedad de formaciones políticas, culturales y de proyectos y utopías, a partir de ciertas reglas básicas. El capitalismo se ha mostrado más flexible a la variación de las formas de cultura que el socialismo. Sin embargo, existieron y existen proyectos, propuestas, experiencias y utopías pedagógicas y político-pedagógicas socialistas en un amplio espectro.

Basta con citar las polémicas de los bolcheviques durante los años anteriores a la revolución y durante sus primeros años;[73] la polémica de la internacional de educadores de la década de 1920,[74] las diferencias entre Kruyskaya y los sindicalistas durante los mismos años, la oposición entre el modelo pedagógico de Sparsky y el de Makarenko y, más adelante, entre el modelo educativo chino y el soviético. En todos los casos se discutió la pedagogía que debía desarrollar el

72 Daniel Bell, *El advenimiento de la sociedad postindustrial, op. cit.,* p. 485.
73 Castles y Wüstemberg, *La educación del futuro,* México, Nueva Imagen, 1982.
74 *Loc. cit.* y Kruyskaya Lunachartski *et al., La internacional comunista y la escuela,* Icaria, Barcelona, 1978.

socialismo, considerando que existía una sola posibilidad paradigmática.

Esa posibilidad se diseñaba de acuerdo a las concepciones politicoculturales en juego. Su análisis permite descubrir utopías diversas e incluso antagónicas, todas las cuales se autodenominan socialistas.

Aun dentro del espectro de las que participan de un elemento básico que es la socialización de los medios de producción, las posiciones respecto al papel de la educación en la construcción de la cultura política varían enormemente, porque lo que cambia es la idea de esa cultura política.

Como se entendería, de lo contrario, el modelo pedagógico y la prospectiva educativa que subyace al Informe Gorbachov.[75] Si bien el líder soviético considera que el estancamiento económico, político e ideológico se debe a fenómenos "ajenos al socialismo", por el contrario de pensadores como Alain Touraine, que los define como síntomas del fin del socialismo y de la vinculación indisoluble entre socialismo y sociedad industrial, las expresiones de Gorbachov marcan claramente el límite real que históricamente ha tenido el progreso conducido por el Estado socialista clásico. Según señala, el conjunto del esfuerzo de pueblo y partido no alcanzó para prevenir el desarrollo de procesos negativos, de las tendencias conservadoras, y "las nociones teóricas sobre el socialismo quedaron, en muchos aspectos, al nivel de los años treinta y cuarenta, cuando la sociedad cumplía tareas completamente distintas".[76]

"Evaluaciones autoritarias" que llegaban a ser "sentencias indiscutibles", "inmovilismo"[77], "todo género de teorizaciones escolásticas", repercutieron negativamente sobre el desarrollo político y social y también en las ciencias sociales y en la cultura y educación. Hubo serias "deformaciones en la planificación", derivadas, entre otras cosas, de la "aspiración a abarcarlo todo, hasta lo más insignificante".

Gorbachov critica el universo teórico desde el cual la teoría de sistemas comenzó a reinar en la pedagogía socialista desde hace años. Los "graves defectos en la educación ideológico-política"[78] que el líder considera producto de un comportamiento antisocialista y de un clima moral por lo menos inadecuado, han resultado ser una forma típica de comportamiento de los sistemas educativos socialistas implantados hasta la actualidad. Consolidado el poder después de la revolución, la nueva clase hegemónica desplegó en cada uno de los sistemas educativos socialistas su intención de "abarcarlo todo". Para ello, eran indispensables la "ideología y la psicología del estancamiento" que "dejaron su impronta en el estado de la esfera de la cultura, las letras y las artes".[79]

Quien pretende la organización de un sistema cuyo funcionamiento siga patrones únicos y en el cual esté ausente el conflicto, sólo tiene delante el camino de la "intransigencia hacia la crítica".[80]

Gorbachov señala un punto límite. Hacen falta "transformaciones sociales revolucionarias y multifacéticas", dice. "Tal viraje radical es imprescindible, porque no tenemos otros caminos, no podemos retroceder ni tenemos adónde retroceder."[81]

Una de las ideas fundamentales del Informe Gorbachov, es abordar el futuro unindo los "logros de la revolución tecnicocientífica" a la "economía planificada" y "poner en acción el potencial del socialismo". Eso implica "desarrollar de modo multilateral la democracia" y el "autogobierno socialista" en todos los planos de la vida social. Dice:

> Sólo mediante la democracia y gracias a ella se puede lograr la renovación. Sólo de ese modo se puede abrir camino a la fuerza creadora más poderosa del socialismo: el trabajo y el pensamiento libre en un país libre.[82]

El desarrollo del movimiento cooperativista de empresas autogestionarias, el estímulo a los organismos de base, como las asambleas de trabajadores, los consejos de cuadrillas y talleres, es decir, la línea de estímulo a la descentralización del poder, es incompatible con un sistema educativo cuya prospectiva se dirige a la eficiencia de las formas de transmisión de paradigmas inapelables de vida social, concepción política e ideológica. Ni la "autogestión económica completa",[83] ni la intención de estimular reformas en las maneras de acceso a los poderes locales, son compatibles con el "estilo tecnocrático de presión administrativa"[84] típico del aparato educacional de los países socialistas.

75 Mijáil Gorbachov, *Una revolución en la URSS*, Buenos Aires, Anteo, 1987.
76 *Ibidem*, p. 16.
77 *Ibidem*, p. 17.
78 *Ibidem*, p. 26.
79 *Ibidem*, p. 26.
80 *Ibidem*, p. 27.
81 *Ibidem*, pp. 32-33.
82 *Ibidem*, p. 57.
83 *Ibidem*, p. 65.
84 *Ibidem*, p. 103.

Gorbachov considera que las perspectivas del progreso en todos los órdenes dependen en gran medida del sistema y la calidad de la enseñanza. Podríamos agregar que el modelo del progreso se refleja, y también está condicionado, por las formas político-pedagógicas instaladas en dicho sistema. Sobre ello no habla en el Informe, aunque sí menciona que la reforma educativa busca "el fortalecimiento de la base técnico-material de la escuela hasta el contenido, las formas y los métodos del proceso pedagógico y educativo".[85]

El futuro de la educación en el campo socialista se vislumbra plagado de contradicciones. Existe la incógnita sobre el carácter antagónico o complementario entre la política —y en particular la política educativa— de la nueva dirigencia soviética y la trama del Estado que se reproduce en dirección a una perspectiva tecnocrática y elitista.

¿Triunfará en el campo socialista el esquema aristocratizante y eficientista de aquel conde loco que mencionó Marx como una de las fuentes utopistas, en *El manifiesto comunista*? El tremendo peso político, la inmensa capacidad de operación y predicción de la utopía pedagógica saintsimoniana aparece en toda su magnitud.

La democratización que requiere la educación de los socialismos reales para que se produzcan transformaciones que alejen estos dos tipos de hombres, una masa instruida y una élite sabia, se contradice con la tendencia tan instalada a la concentración y homogeneización de los componentes de la acción política. Pero la desviación de esa tendencia puede estar en contradicción con los modelos de producción científica y tecnológica que son constitutivos de las ideologías dominantes en la actualidad, incluida la marxista.

¿Habría un camino político que desde fuera incidiera en las formas de producción científico-tecnológica, o sería necesario revolucionar los modelos dominantes en ese campo alterando los significados políticos? Los soviéticos, y en particular los pedagogos del campo socialista, han disociado en su discurso ciencia y técnica de política; reconocieron solamente la direccionalidad política y denunciaron el uso diverso que en el socialismo y en el capitalismo se daría al conocimiento. Negaron el carácter de elemento interno de lo político, en el proceso de producción científico-técnico.

Lo mismo vale para la educación. La tendencia a la separación entre educación y política ha sido muy fuerte. Y no será fácil —si es que ello se pretende— variar la dirección de formas de acumulación del saber, que sólo aceptan la linealidad y que han incidido en

[85] *Ibidem*, p. 136.

derivaciones mecanicistas de la contradicción dialéctica. Considerando el saber científico oficial, "todo el saber", las narraciones diversas que lo alteran y discuten su legitimidad, o señalan sus límites, carecen de lugar. De tal manera, una profunda reforma del sistema educativo socialista, pasa por poner en "tela de juicio" el paradigma general del progreso de las ciencias y las técnicas, que aparenta servir de "eco natural" al crecimiento económico y al desarrollo de poder político.[86]

Si la intervención en el sistema de producción y la acumulación de poder basada en su dominio, ya no requieren fundamentalmente de la ciencia y la tecnología basadas en los modelos de la sociedad industrial, sino en la informática, ¿no estaremos ante la inevitabilidad de un nuevo sistema educativo totalizador en el sentido clásico del término?

Touraine define la transición de la sociedad industrial a la sociedad postindustrial de la siguiente manera:

> [La sociedad postindustrial] aparece a partir del momento en que la inversión se aplica, más allá de la organización del trabajo, a la capacidad de producir por sí misma. Lo esencial no es recurrir a la ciencia y a la tecnología, sino el intervenir sobre un sistema de producción, a través del cálculo, del análisis de un sistema y no ya únicamente de una actividad y, por lo tanto, es el paso del conocimiento técnico al tratamiento de la información. La sociedad postindustrial, concibe la interdependencia entre los elementos de un sistema y transforma dicho conocimiento en programas y en guiones. Ya no se esfuerza en establecer una relación directa entre una causa y un efecto, aislados de su contexto, sino en definir los caminos que permiten llevar un conjunto complejo a un estado determinado. Éste es el motivo por el cual la sociedad postindustrial puede ser denominada sociedad programática.[87]

En la utopía socialista de sociedad postindustrial, puede usarse también la categoría de "sociedad programática". Constituyen esa categoría elementos políticos, económicos, sociales y pedagógicos. La reforma de Gorbachov, desde el punto de vista teórico es contradictoria con la utopía de sociedad programada, dominante en la dirigencia tradicional del campo socialista. La educación instalada es uno de los aliados más importantes de la fantasía tecnotrónica. El futuro tecnotrónico puede descansar con tranquilidad sobre proyectos de simple reproducción ampliada de ese sistema, pero a condición de acentuar una tendencia también existente en los socialismos: sería

[86] Jean François Lyotard, *La condición postmoderna, op. cit.*, p. 22.
[87] Alain Touraine, *El postsocialismo*, Barcelona, Planeta, 1980, p. 99.

necesario aumentar la brecha entre las redes de escolarización que, por el contrario, tiende a combatir cualquier intento real de democratización de la sociedad.

La revisión de las publicaciones oficiales de la URSS, permite observar una explosión de críticas al funcionamiento del sistema educativo, de informaciones sobre experiencias que antes estaban en la semiilegalidad y de nuevas ideas. En un artículo titulado "En la encrucijada de la escuela superior", escrito por un doctor en ciencias históricas, jefe de cátedra de la Universidad de Sinferopol, se denuncia el estado de abandono de las bibliotecas de la institución, problemas edilicios y el descuido del aspecto humanístico de la enseñanza. Este último problema es adjudicado por el autor a la inclinación tecnocrática en el manejo de la educación superior y a la persistencia de conducciones burocráticas en el Ministerio. Afirma que "no se puede estar de acuerdo" con la existencia de universidades para privilegiados y otras de segunda categoría. Sostiene que si bien es necesario que las universidades tengan características específicas, se ha quebrado el sistema integral de educación superior y existen diferencias en la validez de los diplomas. La sociedad universitaria, dice, tiene que ser construida con base en los mismos principios que correlacionan a las academias de ciencias de la Unión y Repúblicas pues solamente esa unidad será la garantía del aumento de la calidad de los especialistas y del nivel del aprendizaje y la producción científica en todos los establecimientos. Las condiciones particulares que perjudican la educación universitaria son, según el autor, la competencia entre las universidades e institutos pedagógicos de las diferentes ciudades; las largas discusiones sobre la mejor calidad de los egresados, todo lo cual constituye una "guerra oculta"; las desproporciones en la distribución de los estudiantes que hace el Ministerio respecto a las especialidades, en perjuicio de los intereses generales. Finalmente, el autor propone la creación de bloques de universidades del mismo nivel de conocimientos y desarrollo científico que constituyan una columna básica de todo el sistema de educación superior; el acortamiento de las clases presenciales y el aumento de los estudios independientes, para evitar el largo tiempo en que los alumnos permanecen pasivamente en los salones de clase y evitar el agregar materias sin quitar las viejas.[88]

Por su parte, N. Obrasov, Ministro de Educación Especial, Media y Superior, expresó serias críticas y perfiló soluciones en un artículo

[88] De Ursu, "En la encrucijada de la educación superior", en *Pravda,* Moscú, 3 de marzo de 1987. Traducción de Valentina Lapacó.

titulado "En las rutas de la reconstrucción". El académico sostuvo que para efectuar cambios profundos, de acuerdo a la reforma aplicada desde abril de 1985, es necesario contar con gente enérgica que actúe independientemente, consecuentemente e integralmente. Recordó las exigencias de Lenin respecto a la competencia científica de los especialistas y a la necesidad de que estén a la altura de la época contemporánea. De acuerdo con el doctor Obrasov, el documento "Orientaciones básicas de la reconstrucción de la educación media superior en el país" del Comité Central del Partido Comunista, expresa una orientación constructiva y concreta respecto a la educación especial, media y superior, y refleja en muchos de sus puntos las experiencias innovadoras de muchos complejos universitarios de primera fila del país. Dice:

> Antes, las investigaciones innovadoras no salían a luz. Si daban resultados positivos entraban en contradicciones con planes, documentos, indicaciones de diferentes organismos de la URSS. Y, sin embargo, a pesar de las dificultades no sólo de carácter exterior sino también interior, unido al conservadurismo de los mismos trabajadores de la educación superior, del aparato de dirección, los brotes nuevos se abrían camino.[89]

La orientación que sostiene el autor, como parte de la reforma, es la organización de una preparación intensiva integral de los especialistas, mejoramiento en la preparación teórica básica, individualización, intensificación y computarización del proceso científico; desarrollo de la creación independiente de la juventud y perfeccionamiento de la dirección de la enseñanza media y superior. De tal modo, se podría avanzar hacia la superación de los principales frenos con los cuales se enfrenta la reforma, entre los que se destaca la integración entre educación, ciencia y producción.

Las opiniones anteriores son sin duda la punta del iceberg. Serán los resultados de la profunda confrontación política y social que hoy se desarrolla en la URSS los elementos de mayor incidencia en la dirección que pueda tomar la reforma. Pero también está en juego la capacidad de los pedagogos soviéticos, su imaginación y su osadía para lograr una reforma que en lugar de caer en una ruta hacia la eficiencia perdida por la vía de la selección social, lo haga por la vía de una real democratización del sistema.

Los nuevos aires que recorren el campo socialista también afectan a Cuba. El Congreso "Educadores por un mundo mejor", realizado

[89] N. Obrasov, "En las rutas de la reconstrucción", en *Kommunist,* Moscú, agosto de 1986. Traducción de Valentina Lapacó.

en La Habana en febrero de 1986, mostró un intento de apertura, al permitir la confrontación, de hecho, entre la burocracia educativa de aquel país y los miles de educadores que recorrieron la isla. Muchos cubanos veían por primera vez desplegarse ante sus oídos las más disímiles teorías y relatos de experiencias posibles, que habían sido producidas por educadores populares con intenciones transformadoras, pero que no derivaban del marxismo-leninismo. La entrevista entre Fidel Castro y Frei Betto[90] era *best seller* y ponía marco a la desatanización de la pedagogía de la liberación, resistida por la burocracia del socialismo cubano.

Si, como suponemos, la teoría de Freire es disolvente respecto a las formas autoritarias de transmisión de la cultura, antagónica con el dogmatismo, y se fundamenta en la idea de que todo proceso educativo liberador y no dominante es fuente de creación de una nueva cultura, la apertura de las puertas demasiado cerradas para la experiencia latinoamericana del sistema educativo cubano a la pedagogía de la liberación puede crear conflictos importantes. También puede ayudar a la generación de nuevas utopías. Pero esta última afirmación será retomada en este texto más adelante.

90 Frei Betto, *Fidel y la religión. Conversaciones con Frei Betto,* La Habana, Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado, 1985.

Capítulo III

ALARGAR LA MIRADA

Hemos tratado de alargar la mirada. Mi hipótesis es que los sistemas educativos actuales del occidente capitalista y socialista son expresión del pensamiento moderno y pueden constituir una misma unidad de análisis. Esa unidad está determinada tanto por sus similitudes como por sus diferencias; por la educación que llegó a institucionalizarse tanto por el espectro de posibilidades que surgen al analizar los silencios, los impulsos a ocultar, perder o olvidar procesos educativos, como por el conjunto de las luchas entre tendencias diversas. Se trata de un conjunto que expresa las posibilidades pedagógicas de una época para la acción y para la imaginación. Síntesis de los deseos diversos que surgen en las sociedades industriales y en los Estados-Naciones, los sistemas educativos y las alternativas que quedaron por el camino son también expresión de las tablas de valores diversas del periodo.

Esta hipótesis tiene una carga política fundamental. Antagoniza con quienes consideran a los sistemas educativos socialistas como modelos radicalmente distintos a los productos educativos capitalistas en todas sus modalidades. Esta segunda hipótesis requiere considerar los elementos evidentemente semejantes entre uno y otro sistema (capitalismo y socialismo) como diferentes por definición, o bien de poner el acento de la diferenciación en los contenidos, en la ideología y en las metas político-pedagógicas formales.

Sin negar la superioridad de los sistemas educativos socialistas hasta hoy desarrollados, respecto de los capitalistas, colocar a ambos en una unidad que los abarca, la sociedad moderna industrial abre

otras perspectivas para el análisis. Desde América Latina, puede parecer inevitable el sometimiento a las utopías educativas neoconservadoras (capitalista o socialista). La generación de alternativas propias aparenta ser una tarea utópica, en el sentido despectivo del término: aquello que no se podrá realizar y que desvía de las cuestiones reales e inmediatas. La izquierda más atrasada y el nacionalismo de derecha, coinciden en caracterizar el "utopismo" como el descompromiso con las luchas concretas del proletariado o con la cuestión nacional. Creo, sin embargo, que la imposibilidad de la utopía, como imaginario y como fuente de proyectos realizables en un futuro no tan mediato, es una conclusión que proviene de doctrinas de cortas miras, de reduccionismos temerosos de alargar la mirada, de posiciones fundamentalistas, de fascismos de derecha e izquierda.

Utopía y proyecto

Conviene definir qué entendemos por utopía. Aquel término que en su origen, coincidente con el de la sociedad moderna, significó "lo que no está en ningún lugar". Luego, muchos sentidos de la *Utopía* de Moro, se transformaron en proyectos y forman parte medular de los sistemas educativos modernos. Lo que no encuentra lugar en una época, a veces aparece como "natural" en otra. Por ejemplo, la vinculación entre educación y trabajo fue una utopía para Fourier, y en la actualidad es una característica de varias modalidades de los sistemas educativos capitalistas modernos y un tema básico de los sistemas socialistas. La utopía se vincula con el futuro, pero ¿qué relación guarda con el presente? ¿Es acaso solamente una evasión, un descompromiso o, tal vez, el utopismo es una actividad liberadora, la única posibilidad que se presenta en algunos momentos para romper con los obstáculos epistemológicos, políticos y pedagógicos que nos han paralizado? Touraine dice:

> Hay épocas en que el pensamiento queda en suspenso, salido de un tipo de sociedad y de un periodo histórico, aún incapaz de enunciar las nuevas formas de dominación social ni de reconocer los nuevos movimientos sociales, que no son más que una mezcolanza confusa de utopías, de innovaciones culturales, por temor al cambio y a las contestaciones radicales.[1]

[1] A. Touraine, *El postsocialismo, op. cit.*, p. 65. Es lamentable que Touraine, en su aguda crítica a los socialismos reales, tire "el agua con el niño", al no criticar-recuperar los elementos transformadores de la tradición marxista.

En la Argentina de hoy, el fracaso de las opciones revolucionarias de los sesenta y setenta llevó a un desprestigio de las experiencias alternativas a la educación bancaria, ecuménica —laica o religiosa— y liberal oligárquica que, desordenadamente a veces, en forma más planificada las otras, expresaron un espíritu transformador entre los educadores, los educandos y los sectores populares en general. Hablar de 1973 (momento de máxima densidad utópico-transformadora de la educación para la generación que tiene hoy alrededor de 40 años), es mala palabra. Pero es, al mismo tiempo, recuerdo sin elaborar, sin criticar, sin revalorizar; negación y, como tal, trauma para el desarrollo de una nueva pedagogía en el país. En aquel momento, la imaginación se pagó con la muerte y la tortura y nada garantiza que algo semejante no vuelva a ocurrir.

En 1973, la utopía no era la anticipación de una sociedad futura ya decidida como proyecto, sino una explosión de deseos diversos encuadrados violentamente en los continentes semántico-políticos de las concepciones revolucionarias ya clásicas. Experiencias pedagógicas acumuladas en las décadas del cincuenta y sesenta; ganas de superar el modelo educativo peronista del periodo que transcurre entre 1945 y 1955; cuestionamientos al autoritarismo pedagógico provenientes de la influencia freiriana; en fin, un haz de sensibilidades que podían concurrir a la instalación de formas más democráticas de educación. Pero al adquirir el sentido de las luchas políticas del momento, especialmente con las internas del peronismo, quedaron atrapadas en concepciones, metodologías e incluso proyectos donde prevaleció el autoritarismo de la derecha y el creciente mesianismo vanguardista de la izquierda.

El fracaso (¿o la interrupción?) de las experiencias pedagógicas de 1973, es hoy objeto de una lectura que condena su carácter utópico. Señala acusadoramente a la imaginación —un atributo fuerte de la generación que gestó aquellas experiencias— prefiriendo el viejo acorde melancólico del país donde "todo es igual", porque el proyecto del inmigrante fracasó.

Esa actitud deriva en una pedagogía conformista, en el más estricto sentido del "conformismo impuesto" del cual hablaba Gramsci. Ante el temor a las consecuencias funestas que tienen los gestos modernizadores —democráticos en Argentina—, el mensaje de los restos de la generación de 1973 a quienes les siguen, es un alegato antiutópico basado en la aceptación incondicional de las condiciones de producción, distribución y usos económicos, políticos y culturales del presente como un desemboque inevitable de los errores pasados y no como una situación histórica, y por lo tanto, una de las posibili-

dades de esa historia. No está permitido el utopismo porque, como dice Adolfo Sánchez Vázquez:

> El utopismo viene a ser una especie de compensación de las limitaciones históricas del presente [...] las condiciones reales nos hacen ver el alcance de la utopía pero a la vez, a través de ésta, se transparenta y se puede leer el presente (los intereses de clase, el grado de desarrollo de las contradicciones sociales, etc.) [...] la determinación de la utopía por el presente y su relación inversa —en cuanto a la vía utópica— con el desarrollo histórico, hacen de ella un producto imaginario, pero no casual o arbitrario, sino históricamente necesario [...] hay utopía por razones no sólo teóricas [...] sino también por razones prácticas.[2]

Habrá entonces que explicar la pedagogía de fines de los sesenta y comienzos de los setenta desde el punto de vista de su necesidad histórica. Sólo así se podrá deslindar entre aquellos elementos que pertenecían a un futuro imposible, los que correspondían a posibilidades de la etapa, y otros, que han sido imágenes anticipadas cuya revisión hoy podría contribuir a pensar para adelante. No existen las utopías pedagógicas puras, completas. En cada una de ellas, puede leerse no solamente la evasión, sino también aquello que corre la suerte de fracasar o triunfar de acuerdo con las luchas políticas y sociales de las cuales forma parte y a su propio alcance pedagógico.

Considerando a la utopía como una forma de ideología, Sánchez Vázquez señala que tiene una existencia real, aunque no deje de ser una anticipación imaginativa. "La utopía genera práctica", y agrega, " 'praxis utópica', condenada a la esterilidad". Por el contrario, el análisis de las experiencias y proyectos alternativos latinoamericanos, demuestra que aquellos de avanzada que tienen un carácter esencialmente utópico, actúan de maneras diversas sobre el presente, y trascienden hacia el futuro. En forma negativa por comprobar los límites que impone la situación, o en forma positiva por la desagregación de elementos que se insertan en los procesos presentes, transformándolos parcialmente, las utopías tienen una incidencia que debe estudiarse en cada caso.

La utopía es, como dice Sánchez Vázquez, "el primado de la teoría sobre la praxis" o bien, por el contrario, el punto inicial de la liberación de la capacidad de generar nuevos proyectos en momentos de profundo eclecticismo y oscuridad. ¿No es acaso una utopía la idea gramsciana de "bloque ideológico" o la de organización del saber

2 Adolfo Sánchez Vázquez, *Del socialismo científico al socialismo utópico,* México, ERA, 1981, pp. 17-19.

como un producto del vínculo dialéctico entre intelectuales y masas, en la Italia de los años treinta?, ¿no lo es la idea freiriana de una educación dialógica en la cual se desarrolla una conciencia crítica, la educación como acto de amor, también utopía en el Brasil de los sesenta? Las ideas gramscianas están incidiendo en los esquemas político-pedagógicos de los educadores progresistas y modificando las opciones dicotómicas e instrumentalistas del marxismo dogmático. Freire incidió en el desarrollo de un verdadero movimiento de educación popular con múltiples vertientes, que ha revolucionado la mentalidad y también la práctica de los pedagogos latinoamericanos vinculados con los intereses populares. Gramsci se sitúa entre los límites del pensamiento pedagógico marxista, al cual permanentemente regresa. Las zonas lábiles de su trama, aquellos momentos en los cuales el educado deja de ser el portador de la conciencia exterior a la clase, para transformarse en uno de los términos de un diálogo creador entre intelectuales y pueblo, son la fuente de la utopía, y su mayor valor. La idea de interioridad entre política y educación, en los procesos educativos profundos de la sociedad, es fuente de utopías de transformación cuando el Estado es en la obra gramsciana una categoría que representa el conjunto de articulaciones entre sociedad política y sociedad civil. Pero cuando, como en la carta a su esposa, insiste en el carácter que ella, en tanto madre tiene como representante del Estado y por lo tanto en la necesidad de acentuar el elemento coercitivo, regresa al paradigma educativo marxista de la época, reforzándolo.

La utopía se mueve entre la imaginación y la posibilidad de incidir en la producción de proyectos capaces de operar sobre la realidad inmediata y mediata con cierto grado de certeza. En su extremo opuesto, estarían las teorías de programación lineales, basadas en cálculos sobre la base de un sistema educativo cerrado que sigue formas uniformes de expansión excluyendo la noción de conflicto. Entre una y otra opción, se abre un espectro de alternativas que, analizado desde un agrupamiento del tipo que presentamos en el capítulo I, puede tener una mayor o menor densidad programática en algunos aspectos que en otros, o bien, poseer un carácter más o menos utópico en algunos sentidos, a diferencia de otros. La experiencia de autogobierno realizada en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional Autónoma de México desde 1973, poseía en algunos casos y en algunos aspectos un alto carácter utópico, pero al mismo tiempo tuvo en algunos periodos un alto grado de planificación que le permitió alcanzar niveles académicos de buena calidad, combinados con un modelo más democrático, tanto en el aspecto político académico como en el del proceso de enseñanza-aprendiza-

je. Ninguna utopía escapa a sus propias condiciones de producción y, en todo caso, el sentido de la utopía es luchar para no quedar atrapada y castrada por ellos.

Por el contrario del planteamiento del neopositivismo pedagógico y del marxismo ortodoxo, creemos que ciencia y utopía pueden coexistir. Más aún; en toda investigación científica y en toda tarea de planeamiento de cambios sociales siempre está presente el elemento utópico.

Levantar la censura, construir utopías

Mi insistencia en defender la posibilidad, más aún, el derecho a la utopía, parte de una necesidad de aferrarme a la ilusión de que aún es posible imaginar nuevos caminos hacia una sociedad más justa y una educación democrático-popular, pese al clima siniestro que vivimos en Argentina. Imaginar es luchar al mismo tiempo contra dos enemigos: el conformismo temeroso que supone que los conflictos se evitan no hablando de ellos, y el pragmatismo conservador que rechaza toda posibilidad de elevarse por encima de "lo posible". Es una época en la cual la creación pasa por la aceptación de la posibilidad imaginaria de lo que tal vez sea circunstancialmente imposible en lo político-pedagógico y práctico. La ruptura de los obstáculos epistemológico-político-pedagógicos es nuestra única posibilidad de sobrevivencia como cultura y como nacionalidad, porque esa ruptura permitiría inventar las soluciones que es incapaz de generar la mente rutinaria.

Resulta muy difícil y causa un enorme cansancio modernizar los discursos, despojarlos de contenidos irritativos y castrarlos de sus posibilidades transformadoras para alcanzar el conformismo de quienes "no quieren olas". Es necesario para ello ignorar el surgimiento de nuevos sujetos, la decadencia de aquellos que constituyeron el pueblo durante el peronismo y la fragilidad del bloque alfonsinista. Hoy la marginalidad (llámese cuentapropismo, subocupación o desocupación) crece en Argentina amenazando con abarcar a la mayor parte de la población popular. La clase obrera organizada aumenta sus intereses corporativos y simultáneamente disminuye su potencial transformador. Sujetos inimaginables veinte años atrás, surgen con fuerzas diversas: los movimientos de vecinos y municipales, las tendencias federalistas, movimientos por los derechos humanos, movimientos rockeros, un nuevo feminismo muy diferente de aquel de los

años cuarenta que derivara en la Rama Femenina del Partido Justicialista, y muchos otros de valor diverso y de indefinibles perspectivas.

Una zona de los discursos de moda proclama, sin embargo, triunfante la desaparición de todos los sujetos, lo cual es también la deshumanización del educador. Cuando los latinoamericanos se hacen eco de la idea de inevitabilidad de la desaparición de los sujetos y consideran la posibilidad de su transformación como una inútil trampa de los permitidos discursos modernos, reducen la pedagogía a su versión dominante en las sociedades modernas industriales, es decir, a la transmisión de la cultura con la única finalidad de garantizar su reproducción ampliada. Se niegan a romper con su propia visión constructivista de la educación, y legitiman la historia oficial como la única posible, sin percibir la diversidad de las alternativas que existieron y existen y la riqueza del quehacer educativo. Pero, sobre todo, organizan su pensamiento con base en coordenadas lineales dentro de las cuales la categoría de "progreso" sigue reinando con toda su carga evolucionista. De tal manera, desconocen el carácter desigual y combinado del desarrollo económico, social y cultural, la asincronía de los procesos educativos latinoamericanos, y son renuentes a la transparencia proveniente de la lectura de los conflictos como fuentes de creación de nuevas posibilidades. Sujetos nuevos y transformación político-cultural suenan en aquel contexto discursivo a "disfuncionalidades" capaces de alterar un proceso de modernización de la educación basado precisamente en la sustitución del sujeto moderno (educador-educando-contenidos) por un sujeto unilineal que pierde todos los atributos diversos del anterior. Las múltiples dimensiones del educador y del educando (colectivo, individual, constituido desde diversas dimensiones de lo social, lo político, lo económico, etc.) son suplantadas por la unilateralidad de la relación individuo-contenidos programados, que han perdido toda ligazón con los discursos sujetados.

En el capítulo II, nos hemos referido a la capacidad de actuación a través de otros contenidos, por parte del sujeto-educador hegemónico en el discurso escolar mexicano, es decir, el Estado y su doble acción de unificación y división de la sociedad. Ahora nos encontraríamos frente a la desaparición de aquel sujeto, pues lo tornaría innecesario un sistema educativo transnacionalizado, transubjetivo, transcultural y, sobre todo, extrahumano.

La pérdida de vigencia del Estado-Nación, producida por la hegemonía transnacional, coloca a los pueblos latinoamericanos en una situación de indefensión no solamente económica, sino social, cultural y educativa. El sujeto pedagógico moderno corre la misma suerte.

Pero, es legítimo preguntarse sobre la inevitabilidad de nuestra subordinación al mencionado proceso de trasnacionalización homogeneizante del sujeto pedagógico, así como también numerosas veces a través de este texto y de maneras diversas nos hemos preguntado acerca de la pertinencia de postular la existencia histórica de un sujeto pedagógico moderno en América Latina y sus características. Como considero que la condición de posibilidad de plantear las utopías-proyectos-experiencias, que estimé deseables al comenzar este acápite, es precisamente el surgimiento de nuevos sujetos transformadores, a cuya constitución dichas propuestas contribuirían, detenerme en el tema de sujeto pedagógico es indispensable.

El sujeto pedagógico en Argentina y en América Latina

La discusión actual sobre la pertinencia de la división teórica que tradicionalmente se ha realizado entre "centro" y "periferia", es especialmente importante en el caso de la educación latinoamericana. Tiene vinculación con el tema del sujeto de los procesos de organización nacional de la segunda mitad del siglo XIX.

La revisión que hicimos en el capítulo II, tendió a demostrar que la tesis de la copia automática de modelos por parte de los latinoamericanos, distó mucho, en el plano educativo, de reflejar la realidad de los procesos complejos mediante los cuales se gestaron nuestros sistemas educacionales. Basta con recorrer la literatura político-pedagógica de las etapas de la emancipación y de la organización de las naciones, para comprobar que los intelectuales hacían un uso particular y específico del conjunto de ideas que habían adquirido en sus lecturas de los iluministas, los fisiócratas, los positivistas, los espiritualistas, y descubrir que tal vez fue el pensamiento anarquista y socialista, a diferencia del liberal, el más renuente a transformarse en preámbulo de un pensamiento nacional, y el más proclive a mantener sus características dogmáticas.

Es mi hipótesis —que requiere naturalmente ser fundamentada en un trabajo que excede las posibilidades del que hoy estoy escribiendo— que en América Latina existieron históricamente y existen varios sujetos pedagógicos y que esos sujetos, lejos de constituir una derivación de los modelos europeo y norteamericano desgajada de las realidades nacionales, como lo creyó Alberdi al final de su vida, fueron avanzadas del pensamiento pedagógico burgués latinoamericano, que en determinadas ocasiones llegaron a constituirse en vanguardias pedagógicas. La idea burguesa de educación popular no fue simplemente copiada por Mora, Sarmiento o por Andrés Bello, sino producto de elaboraciones político-culturales de una intelectualidad liberal imbuida de las corrientes de pensamiento moderno de la época. De ello se deriva una segunda hipótesis, que también merecerá un trabajo posterior: los sujetos pedagógicos latinoamericanos, surgidos durante la segunda mitad del siglo pasado, tuvieron todas las características del sujeto pedagógico de la sociedad moderna, pero su mayor o menor extensión, el grado de hegemonía del modelo educativo implicado, así como sus características específicas, dependieron en gran medida del conjunto de las condiciones de producción, distribución y consumo de los discursos y experiencias educativos en cada país, cada región, cada sector social y cada época. En otras palabras, el sujeto pedagógico típico del modelo educativo hegemónico en América Latina es un sujeto moderno, pero su conformación se realizó en el marco de los procesos de desarrollo desigual y combinado no solamente de la economía sino particularmente de la sociedad y la cultura. El resultado fue una diversidad de sujetos, que guardaron diferencias sustanciales pero también características semejantes, en varios sentidos: el más importante de ellos, es la conservación del núcleo central que hace al proceso de constitución de los sujetos pedagógicos en las sociedades modernas, es decir, la relación de transmisión cultural de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes realizada hegemónicamente por Sistemas Educativos Centralizados Estatales (SECE). Podemos sostener entonces que el proceso de modernización educativa se cumplió, pero dando por resultado un producto deformado respecto a las fuentes teóricas y los modelos que en otros países, como Francia y Estados Unidos, se habían ido gestando en forma relativamente simultánea. Deformación o peculiaridad, lo cierto es que nuestros sistemas educativos son más ineficientes, menos capaces de reproducirse en forma ampliada, seguir las nuevas vetas del "progreso" y, sobre todo, de acompañar procesos de cambio económico, social y cultural, son más anquilosados y menos adaptativos. Su característica nuclear es la desigualdad y la combinación de elementos disímiles y contradictorios vinculados por diversos tipos de antagonismos, exclusiones y contrariedades o complementaciones.

Si bien desde el punto de vista de la pedagogía moderna aquella complejidad es síntoma de fracaso, tal vez en la perspectiva de la posmodernidad (no de los pensamientos posmodernos dominantes, sino de un futuro democrático popular para América Latina), la heterogeneidad, que es síntoma de conflictos, contenga una insospechada riqueza. En tal opción, la persistencia de elementos político-

culturales indígenas, hispánicos, europeos capitalistas y norteamericanos funcionalistas organizados en núcleos conflictivos, lejos de ubicarse como capas superpuestas sin vinculación o como antecedentes históricos de un fracaso inevitable frente a un nuevo "progreso" que se nos viene encima, puedan ser tomados por futuras generaciones como materia a trabajar para la refundación de la educación latinoamericana.

El anhelo que acabo de expresar es sin duda una posición poco posmoderna en el sentido dominante del término. Se emparenta con otras aspiraciones semejantes que hoy vemos surgir en el mundo desarrollado capitalista y socialista. Hemos examinado en otro lado el esfuerzo del *staff* soviético por dar un lugar a los nuevos sujetos y podemos legítimamente sospecharlo como síntoma de corrientes mucho más importantes que las expresadas por Gorbachov, que quisieran avanzar hacia una transformación profunda de las asociaciones político-sociales-culturales en el campo socialista. Por su parte, Alain Touraine menciona los movimientos antinucleares, el feminismo, el regionalismo, etc., como fuentes de constitución de nuevos sujetos sociales.

Lyotard se opondría a la lógica desde la cual esos sujetos serían posibles. Irving Kristoll lo haría desde la opción política y económica en la cual su desarrollo coloca a los Estados Unidos, apelando a las fuerzas profundas de la sociedad norteamericana, que él considera capaces de reconstruir un sujeto educador del mundo entero, cuyo "aggiornamiento" sea producto de un nuevo orden conservador.

Como la sociología latinoamericana no registra aún suficientemente los cambios que se están operando y que nos permitirían fundamentar desde la sociopedagogía la posibilidad del trabajo político-pedagógico en pos del surgimiento de nuevos sujetos transformadores, por ahora solamente podemos imaginarlos. Por eso es necesario trabajar en un terreno que linda entre la teoría pedagógica y el utopismo.

Hacia la educación dialógica

Hay sin duda que comenzar por deconstruir el relato de la pedagogía moderna. Aparecen entonces muchos relatos. Ocurre no solamente en América Latina. En el mismísimo sistema educativo francés aquellas redes de escolarización ubicadas por Baudelot y Establet podrían ser leídas como relatos disímiles y superpuestos. En el sistema educativo norteamericano, la deconstrucción del discurso pedagógico mostró una verbalidad tartamuda y una articulación de regiones periféricas en las cuales laberintos sin salida encerraban a negros, chicanos, portorriqueños, legitimando su marginalidad en la superficie míticamente homogénea de un discurso pedagógico expresivo del "american way of life". En la Unión Soviética, y en el campo socialista en su conjunto, palabras disidentes rebasan la capacidad de contención del discurso pedagógico más insospechadamente constituido por conflictos de la sociedad moderna.

Desde América Latina, las operaciones de deconstrucción del discurso pedagógico moderno implican posiciones nacionales, remisiones a historias diversas, hermenéuticas que penetran en universos culturales cuyos conflictos no pueden generalizarse. Desde Argentina, todo intento de deconstrucción del discurso pedagógico moderno choca con el proyecto fracasado de la inmigración, con los proyectos fracasados de Argentina potencia y con la frustración de las alternativas revolucionarias de los sesenta y setenta. Volvemos entonces al tema inicial de este capítulo. La utopía desde América Latina obliga a la deconstrucción de discursos complejos para decidir con qué nos quedaremos de la pedagogía moderna. Pero para ello, es necesario superar la modernización mediocre. La pedagogía moderna debería ser utilizada como material y no sólo como antecedente; como presencia y no sólo como pasado.

Simultáneamente hay que realizar otra operación: es necesario, como parte de la deconstrucción anterior, detectar los elementos de ruptura del discurso pedagógico moderno latinoamericano y argentino, las alternativas transformadoras en algún sentido (aunque no lo sean en todos), las fracturas de la trama que dejan ver los orígenes y, por lo tanto, predicen la posibilidad del futuro.

Utopías y desatinos en la historia educativa y latinoamericana

Una de tantas posibilidades de abordar la tarea que acabamos de proponer, es la de ubicarnos en los bordes del sistema educativo, en los conflictos entre discursos pedagógicos, en la dimensión de una sensibilidad disonante con nuestra bien amada formación normalista. Se trata de escapar de la redundancia de las opiniones modernas; conformistas o críticas, pero consonantes, para captar las disonancias que alguna vez pudieron haber sido el origen de discursos superiores,

más democráticos, más populares. No lo haremos desde una posición de jueces: no tenemos una clasificación, ni una tabla de valores sustitutiva de todas las que criticamos, ni una idea certera sobre el recorrido del camino crítico para la mejor educación latinoamericana y argentina. Tal vez no los tendremos nunca y tal vez no sea deseable que los alcancemos en forma definitiva. Las siguientes líneas serán, por lo tanto, preguntas indecisas a sujetos sospechosos de representar diferencias y disidencias contenedoras de posibles palabras nuevas, mejores que aquellas que caen en las escuelas, las universidades, las familias, la calle, en la educación de todos los días. Nuestro trabajo se desarrollará en la oscuridad, y es probable que muchas veces erremos confundiendo renovadores con dinosaurios, pero esperamos que el lector comprenda —no necesariamente que comparta— nuestra intención metodológica. Lo que sigue no es, pues, una historia de las utopías ni un camino crítico de las utopías anarquistas y socialistas del siglo XIX hasta la prospectiva actual, sino un intento de poner sobre la mesa elementos dispersos que quizás sirvan a alguien para encontrar las claves de otras pedagogías. Nosotros, muy lejos de ello, demasiado metidos en el pensamiento pedagógico moderno, tal vez alcancemos a ver los espacios verdes entre los árboles pero difícilmente las salidas del bosque.

Allá en el fondo, Pedro de Gante, Vasco de Quiroga, Juan de Zumárraga, fray Bartolomé de las Casas y varios otros, asomaban ante la idea cristiana de la evangelización, la colonización salvaje y la influencia temprana del pensamiento moderno, mostrando experiencias diferentes que no forman parte de la historia dominante de la pedagogía colonial. Vasco de Quiroga, padre espiritual de generaciones de mexicanos, es para nosotros de un interés excepcional. Humanista, conocedor profundo de Tomás Moro, organizó comunidades llamadas "hospitales" en las cuales se combinaba el trabajo en la agricultura y oficios con la educación religiosa y práctica. Tal como dice Weinberg:

> A nuestro juicio, esta audaz iniciativa —tantas veces tildada peyorativamente de utópica— no fracasó por ese rasgo que la hacía poco viable para sus contemporáneos, sino por haber creído posible sustraer aquellos establecimientos al "modelo" de la sociedad que se estaba consolidando a su alrededor y mal podía tolerarla.[3]

Siglos después, Simón Rodríguez representó el mayor intento de

3 Gregorio Weinberg, *op. cit.*

ruptura frente al pensamiento pedagógico moderno. Quizás su crítica al sistema lancasteriano representa la más aguda percepción de la modernidad que encontramos en la época. Rodríguez captó el elemento típicamente moderno que escondía el método difundido por Thompson en América Latina.[4] Aparentemente tendía a una democratización del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en realidad se vinculaba a la idea de relación entre la educación y la economía industrial basada en la explotación del hombre por el hombre. El liberalismo democrático popular de Simón Rodríguez fue uno de los primeros intentos fracasados de construir un discurso pedagógico que concurriera a una modernización comprometida con la libertad y la asociación comunitaria democrática. La utopía rousseauniana tiene en este pensamiento su más fuerte exponente latinoamericano.

En medio de las luchas entre liberales y conservadores, se gestaron proyectos-utopías liberales radicalizadas, de las cuales han quedado solamente algunas huellas escasas. Entre otras pueden citarse la ley colombiana del 15 de marzo de 1850, que influida por el movimiento popular francés de 1848, "en nombre de la más absoluta libertad de enseñanza, decretó lisa y llanamente la supresión de las universidades".[5] Durante esta etapa, el pensamiento liberal se expresa en un espectro que, si en un extremo culminó en la propuesta positivista, en el otro rayó en posturas radicalizadas que muchas veces se confunden con el utopismo. Desde la reforma mexicana de Gómez Farías, acompañada del pensamiento de José María Luis Mora, hasta los planteamientos democráticos de José Pedro Varela, el reformador uruguayo, un aire de modernización pedagógica vinculada con los intereses populares recorrió América Latina. Paralelamente, socialistas y anarquistas hicieron incursiones en la experiencia utópica latinoamericana.

En 1865, Plotino Rhodakanaty, un seguidor de Fourier y Proudhon y también continuador de las ideas socialistas de la época, fundaba en Chalco, México, la Escuela del Rayo del Sol y del Socialismo. Reacio a las vías violentas para el cambio social, Rhodakanaty pretendía capacitar a los campesinos para que pudieran luego crear comunidades agrícolas. La idea proudhoniana de eliminar el Estado mediante la difusión de falansterios que se basaban en el mutualismo, complementaba la creencia en que una educación favorable "al ar-

4 A. Pérez Esclarin, Simón Rodríguez, "Un apasionado de la educación", en *Cuadernos de Educación,* Caracas, junio 1977. Pietri Uslar, *La isla de Robinson,* Seix Barral, Caracas, 1981.

5 Charles A. Hale.

mónico movimiento de sus facultades nativas" impulsaría al hombre hacia la organización de una sociedad basada en el bien y a combatir el mal. Cuando su discípulo Julio López comenzó a preparar la insurrección campesina que se desencadenaría en 1886, Rhodakanaty abandonó la dirección de la escuela y la zona.[6]

También influido por las ideas de Fourier, Albert Kimsey Owen intentó realizar una experiencia de vida comunitaria basada en la producción y la propiedad colectivas en Topolobampo, Sinaloa, México. En "Ciudad Pacífico", que así se llamó el centro proyectado, Owen suponía que la educación promovería el bien. Hablaba así:

> Amo soñar con una ciudad donde cada niño y cada niña contarán con todos los avances de la educación, proporcionados gratuita y generosamente, en donde cada uno aprenderá un oficio útil antes de llegar a los veinte años, en donde las escuelas normales e industriales y los institutos científicos y politécnicos, los laboratorios, los museos de historia natural, jardines botánicos y zoológicos y las colecciones geológicas estarán siempre abiertas para su inspección, estudio y recreo.[7]

En Chile, las tempranas luchas obreras por la reivindicación de sus derechos sociales y políticos estuvieron acompañadas por un complejo proyecto de educación popular. Según el historiador chileno Iván Núñez, en 1901 se fundaron en Santiago escuelas nocturnas para obreros, impulsadas por un grupo liberal-democrático: en 1903 se estableció un centro de educación popular y, en 1913, la Federación de Estudiantes Universitarios convocó al primer congreso de educación popular.[8]

A la temprana acción pedagógica alternativa de las mutuales y las experiencias de autoenseñanza y autogestión educativa del Partido Obrero Socialista chileno, me he referido en otro trabajo.[9]

No puede olvidarse tampoco esa expresión típica del romanticismo democrático liberal de la generación chilena del 42, representado por Francisco Bilbao y el movimiento estudiantil que puso en vilo a la población de Santiago por aquella época. Weinberg dice al respecto:

> Evidentemente la transmisión que los aparta del liberalismo inficionado de eclecticismo se hace bajo la susceptible influencia de Lamennais y del socialismo utópico; baste recordar, para corroborarlo, la conmoción suscitada en los círculos intelectuales por la traducción de *La esclavitud moderna* del religioso francés, de quien ya circulaban y eran por consiguiente conocidas otras obras como *Las palabras de un creyente* y *El libro del pueblo*. Estas nuevas herramientas conceptuales les permiten dirimir ciertas ambigüedades por ello intuidas entre lo formalmente político y lo sustancialmente social, y de ese modo responder con nuevos argumentos a los cargos de utopismo, idealismo e ingenuidad [...] Aquel pensamiento radicalizado, rotundamente crítico, insistimos, pretende elaborar un proyecto acorde con las aspiraciones de los grupos sociales que a su juicio constituía "el pueblo".[10]

6 Susana Quintanilla, *La educación en la utopía moderna, op. cit.*, pp. 83-97.
7 *Loc. cit.*
8 Iván Núñez, *Educación popular y movimiento obrero: un estudio histórico*, Santiago de Chile, PIIE, 1982.
9 Adriana Puiggrós, *La educación popular en América Latina, op. cit.*, pp. 102-104.

Frente a la propuesta conservadora modernizante de Andrés Bello, el grupo estudiantil encabezado por Bilbao representaba una vanguardia pedagógica. El tema de la educación popular se vinculó profundamente con concepciones político-sociales en juego con la polémica provocada por los estudiantes que con Bilbao se desprendieron de la Sociedad Literaria dirigida por el liberal José Victorino Lastarría.

En el interesante intento de rescate del pensamiento pedagógico utópico latinoamericano que realiza Gregorio Weinberg, y que ya repetidamente venimos citando, se menciona también al peruano Francisco Paula González Vigil, quien propició la separación de la Iglesia y el Estado, la libertad de cultos, el matrimonio civil y divorcio. Según Weinberg, su trabajo "Importancia y utilidad de la educación popular" expone una tesis educativa que está coloreada por el

> [...] singular utopismo de sus asociaciones particulares y voluntarias, que complementan el funcionamiento de la sociedad. En otras notas, su preocupación por las relaciones entre educación y trabajo, así como las escuelas para adultos.[11]

La investigación APPEAL recopiló una cantidad de experiencias populares radicalizadas y utópicas en varios países de América Latina, entre las cuales pueden citarse la alternativa de educación popular denominada "La ópera", realizada en 1885 en Guatemala; las propuestas educativas de los círculos gremiales hondureños, de 1890; la Escuela Artesanal de Guyana de 1865; la sociedad artística e industrias (1866); el movimiento de la universidad libre (1876); los

10 G. Weinberg, *op. cit.*, p. 131.
11 *Ibidem*, p. 139.

aspectos de la constitución política de la clase trabajadora (1873); los aportes pedagógicos de la prensa opositora al porfiriato (alrededor de 1876); los numerosos aportes del Partido Liberal Mexicano, dirigido por Ricardo Flores Magón, todas estas últimas en México.

En Argentina, entre las miles[12] de sociedades populares de educación que tuvieron auge en el país, desde aproximadamente la década de 1870 hasta el golpe de estado de 1930, varias pueden considerarse como alternativas utópicas, de acuerdo al grado de imaginación y a la distancia establecida entre las ideas político-pedagógicas puestas en juego y la educación que extendía el sistema dominante. En el viejo centro cultural que en 1886 instaló el grupo Vorwarts en Buenos Aires, en las universidades populares de la Sociedad Luz, en los Centros de Educación Socialista de Balvanera, Quilmes, Tucumán, Tolosa o Corrales, de Paraná o el Chaco, en las Casas del Pueblo, en los carromatos de los maestros ambulantes que recorrían las provincias del litoral y la Patagonia con títeres, música, alfabetización e ideas anarquistas, liberales y socialistas, existían elementos utópicos.

La experiencia de educación socialista de Yucatán,[13] estuvo cargada de elementos utópicos, por su relación con el país en su conjunto y sus posibilidades de permanencia y extensión escasas en un México que iba camino a organizarse sobre la base de un nacionalismo popular sumamente estatista y centralizado. Sin embargo, la educación yucateca de la década de 1920 llegó a constituir uno de los intentos de educación socialista de mayor valor en la historia de la educación latinoamericana.

La experiencia de educación ayllú en el Valle de Clisa de 1929, y Warisata entre 1931 y 1940, fueron innovaciones profundas en la educación indígena. Ambas, pero en particular el proyecto inicial que Elizardo Pérez elaboró para Warisata, tienen elementos utópicos. La concertación entre los viejos modelos educativos incas y la moderna forma escolar nacional, resultó un avance pedagógico, pero también el despliegue de un ideario que solamente en parte tomó formas político-pedagógicas. Muchos sonidos de Warisata quedaron flotando en el concierto de las alternativas pedagógicas latinoamericanas hasta hoy. El sueño de Mariátegui, que consistía en una educación que comprendiera al indígena como campesino, pero también como indio, y la influencia del modelo de educación soviético —única experiencia socialista realizada por aquel entonces desde un Estado— derivaron en un sistema cogestionario entre las comunidades ayllú y el estado boliviano. La evolución posterior de Warisata, tan discutida por los educadores de aquel país andino, representó la concreción del proyecto inicial en muchos aspectos, pero otros quedan en el terreno de lo que aún es utopía en América Latina, con todo su valor.[14]

Las experiencias realizadas por Augusto César Sandino en Nicaragua durante la guerra antiimperialista y por Farabundo Martí en El Salvador mediante las universidades populares[15] bordearon en muchos aspectos el carácter de utopías. Fue especialmente en el papel activo y participante de los educandos, que las experiencias implantadas diferían resueltamente de los modelos vigentes en la época y presentaban gérmenes de sistemas educativos populares. En ambos casos se nota la influencia de la experiencia yucateca, pero en el salvadoreño, también se aprecia la vinculación con las universidades populares nacidas del movimiento reformista de 1918, que pretendían establecer lazos políticos entre los intelectuales y el pueblo, teniendo como mediación el espacio educativo.

Por cierto, el movimiento reformista de 1918 no careció de elementos utópicos. Educación, amor y paz eran términos de una utopía de la juventud "desinteresada y pura", "que vive siempre en trance de heroísmo", y que se sentía capaz de convocar a los "hombres de una república libre", pues acababa de "romper la última cadena..."[16]

El programa reformista (libertad de cátedra, autonomía universitaria y gobierno cogestionario) se transformó enseguida en discurso político y como bandera de lucha tuvo vigencia durante varias generaciones. En 1918, se trataba de un proyecto avanzado, en algunos aspectos utópicos para las posibilidades de la época. La cogestión es aún hoy una aspiración de muchos estudiantes y docentes latinoamericanos, aunque deba señalarse que no se ha avanzado en la profundización de ese modelo desde el momento de su propuesta. Como ocurre la mayor parte de las veces —aunque no necesariamente debería ser así— cuando la utopía se transformó en proyecto político quedaron limitadas las posibilidades de imaginación, de propuestas más avanzadas.

En 1932, Alejandro Korn escribía:

12 "Cuarto Congreso de Sociedades Populares de Educación", Buenos Aires, publicación del Congreso, 1932.

13 Carlos Martínez Assad, *Los lunes rojos. La educación nacionalista en México*, México, Coedición El Caballito/SEP, 1986.

14 Albertina Castro, *La educación "popular" en Bolivia*, tesina, México, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1982.

15 Adriana Puiggrós, *La educación popular en América Latina, op. cit.*

16 Barros, Valdés, *et. al.*, "La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica", en J. C. Portantierro, *Estudiantes y política en América Latina*, México, Siglo XXI, 1978, p. 131.

> [...] la universidad ha fracasado [...] la unidad que simula es un mito, una ficción, más aún, una rémora. [...] No nos hace falta un nuevo estatuto así se disfrace de ley universitaria, sino una reorganización total de la enseñanza superior adecuada a nuestro ambiente y a las exigencias de la cultura nacional. El nexo universitario actual debe desaparecer. Las facultades deben convertirse en escuelas autónomas, dotadas de recursos económicos suficientes, habilitadas para expedir sus títulos. [...] El número de escuelas superiores puede ser indefinido [...] Satisfecha y mejorada la enseñanza técnica sobre la base de las ciencias aplicadas, se crearía al margen de las escuelas profesionales, y sin conexión inmediata, un Instituto de Altos Estudios destinado a la ciencias puras, a la investigación científica, a las disciplinas humanísticas y filosóficas [...] Serían centros de cultura intensa, abiertos a los interesados, que no acordarían otro título que el meramente honorífico.

En el "Esquema para un discurso", de 1936, Korn expresaba en relación a la propuesta de reforma anterior:

> Esta reforma por ahora no es viable. Se oponen los intereses creados, el verbalismo vacuo que exalta la misión de una universidad simulada, la rutina misoneísta y sobre todo la incomprensión que califica esta iniciativa como una agresión a la cultura nacional. Crucemos los brazos y esperemos. Entre tanto, que los muertos entierren a los muertos.[17]

En los años treinta la propuesta de Korn era una utopía. Hoy podemos releerla con otros ojos.

En "Bases y proposiciones para un sistema docente argentino",[18] el consecuentemente olvidado Saúl Taborda, propuso una reforma integral de la educación nacional. Si bien una primera lectura del trabajo no permite de inmediato descubrir algo más que un intento de adaptación de los mejores sistemas educativos europeos de la primera mitad del siglo, un análisis pormenorizado posibilita el descubrimiento de elementos osados que provienen de fuentes muy diversas y se conjugan bordeando muchas veces la utopía. Escuela "única, orgánica y política", suficientemente flexible como para respetar las características locales y regionales. Unidad que no excluye la descentralización. Vinculación entre educación y trabajo rescatando aspectos de la propuesta de Kerchesteiner (escuela del trabajo manual y espiritual), pero incluyendo de la propuesta al respecto de Pavelblonskij, el valor social del trabajo. Participación estudiantil, cogobierno, escuela activa. Acápites de una obra que todo pedagogo

17 A. Korn, *"La universidad ha fracasado", op. cit.*
18 Saúl Taborda.

argentino que se interese por la transformación de la educación nacional debería estudiar. Un intento de superar el positivismo, sin caer en un espiritualismo reaccionario, sino buscando los valores culturales y sociales nacionales y democráticos para enhebrar con ellos una propuesta político-pedagógica.

Como proyectos, experiencias y utopías pueden ubicarse muchos acontecimientos educativos latinoamericanos. Entre 1956 y 1966, los universitarios argentinos intentaron vincular a los intelectuales y los sectores populares de barrios marginales, mediante experiencias pedagógicas que, como la de Isla Maciel, pretendían extender un sistema de cooperativas relacionado con el programa educativo para adultos analfabetos, o bien, el Centro de Villa Gonnet para desertores escolares de Extensión Universitaria y la Municipalidad de Avellaneda donde se desarrolló un modelo dialógico, influido por la escuela activa y algunos conceptos de la educación socialista, tales como la relación entre educación y trabajo. El golpe militar de 1966 interrumpió esa experiencia, impidió el despliegue total del proyecto y confirió un carácter utópico a las ideas en juego.[19]

En 1973-1974, durante el tercer gobierno peronista, las universidades argentinas y otras áreas como la Dirección Nacional de Educación de Adultos, fueron escenario de innumerables experiencias educativas que intentaron probar nuevos modelos de relación entre educadores y educandos, entre teoría y práctica, entre investigación y docencia y extensión universitaria e introdujeron nuevos contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje. La imaginación pedagógica desplegada no alcanzó a diferenciarse entre utopías y proyectos realizables: la represión llegó demasiado rápido, a un año y cuatro meses de gestión.[20]

En un rincón de Brasil, Paulo Freire dibujó una utopía, allá por los años sesenta. Los primeros trazos, comenzados a diseñar unos cuantos años antes, contenían ya una crítica a la educación dominante.[21] Como pronto se podría leer en *La educación como práctica de la libertad* y en *Pedagogía del oprimido,* se estaba generando el elemento fundante de una nueva pedagogía. Se trataba de un tema fundamental: la relación pedagógica. Paulo Freire la señalaba como un espacio cargado de poli-

19 Roxana Perazza, *Los universitarios y el vínculo con la sociedad. Una aproximación al estudio de la extensión universitaria.* Buenos Aires, APPEAL, 1986.
20 Silvia Vázquez, *La universidad nacional y popular. Un espacio alternativo para la vinculación entre los intelectuales y el pueblo,* Buenos Aires, APPEAL, 1986. Lidia Rodríguez, *La educación de adultos 1973-75,* Buenos Aires, APPEAL, 1986. Sandra Carli, *Discurso estudiantil universitario: 1966-76,* Buenos Aires, APPEAL, 1986.
21 Paulo Freire, *Fundamentos revolucionarios de pedagogía popular,* Buenos Aires, Editor 904, 1977.

ticidad. El proceso educativo ya no era interpretado como susceptible de la influencia de los acontecimientos económicos, sociales y políticos tomados como variables externas, sino que esas variables se resignificaban construyendo elementos internos de la educación.

Las relaciones de dominación tenían también como lugar de residencia y reproducción el vínculo pedagógico. Descubrimiento que, lejos de ser banal, ponía en cuestión toda la pedagogía moderna, generaba una utopía. La educación podría ser dialógica, la transmisión intergeneracional podría superar su estructura autoritaria y opresiva, la relación entre los intelectuales y los sectores populares sería también dialógica y daría como resultado la creación de una nueva cultura. Ninguna propuesta transformadora, autogestionaria, cogestionaria, democrática para la educación latinoamericana puede ignorar la utopía, y las experiencias freirianas. Como toda utopía, la del brasileño está cargada de elementos de la época y la lectura completa de la obra de Freire, descubre la presión que sobre él ejercieron y ejercen los discursos pedagógicos dominantes entre la izquierda educacional. Pero esas presiones no han logrado eliminar la fuerza transformadora que está simplemente sintetizada en la categoría "educación dialógica". Esto es, opuesta a la "Instrucción pública", disidente con la concepción liberal de educación popular.

Nos detendremos en este punto. No he intentado demostrar la existencia de una linealidad utópica, de un hilo rojo que encadena alternativas que habrían sido ocultadas. Deliberadamente enumeré, asociando con libertad, acontecimientos educativos que poseen, en mayor o menor medida, elementos que podemos llamar utópicos o, si se prefiere, que registran la existencia de la imaginación pedagógica. Ellos permiten poner sobre la mesa de discusión trozos de discursos en los cuales han quedado grabadas las huellas de sujetos que rara vez aparecen en los textos de la pedagogía oficial.[22] Toca ahora intentar una búsqueda de las trasgresiones a la educación moderna que nos permitan soñar con la posibilidad de nuevas utopías.

TRASGRESIONES

Dos ideas nos servirán de soporte. Una de ellas es aquella que

[22] El trabajo de Gregorio Weinberg sobre los modelos educativos latinoamericanos que he citado es, probablemente, el primer intento de dar un lugar al pensamiento utópico e irreverente en la historia de la educación latinoamericana.

reformula la relación moderna entre los intelectuales-educadores-dirigentes y los educandos-masas-populares, en la obra gramsciana. La otra, es la propuesta de Freire a la cual me he referido líneas atrás.

Ambos intentan explícitamente criticar el concepto de educación de la sociedad moderna, superar el vínculo pedagógico que caracteriza no solamente las relaciones escolares sino aquellas de índole político-pedagógica que recorren toda trama social. Ambos cuestionan el papel de los intelectuales en la construcción de la cultura dentro de la sociedad moderna. Critican el verbalismo verticalista de aquellos a quienes coinciden en definir a partir de su vínculo con la clase dominante (en última instancia económico-social, pero con sentido político-cultural en Gramsci; especialmente político-ideológico-cultural, en Freire). En los dos el vínculo pedagógico es también político y se define como conflicto, no como espacio neutral y renuente a la lucha. Ambos se debaten tratando de comprender y resolver los temas más profundos que plantea la pedagogía moderna y, en esa tarea, producen algunos enunciados que se escapan a todo intento modernista, es decir, que rompen con las bases más profundas de aquella pedagogía y también con las trasgresiones que lograron institucionalizarse y aceptarse.

Esos temas son todavía materia de interés para el debate actual y prospectivo. Los enunciaremos a continuación, sin pretender que la siguiente resulte una lista exhaustiva. Más bien se trata de aquello que nos resulta más candente o que se asocia más directamente con los problemas educativos que nos rodean, o bien surgen asociados a las lecturas que hemos realizado para desarrollar este trabajo. Es decir, que las siguientes menciones no son excluyentes.

El problema de la organización del vínculo pedagógico

a. En Gramsci, se presenta como:

—Problema de relación entre los intelectuales, sus referentes de clase y el conjunto de la sociedad, es decir, cuestiones de articulación ideológico-cultural.

—Problemas referidos a la naturaleza política del vínculo pedagógico: coerción-consenso; espontaneidad-dirección consciente; transmisión técnico-cultural-creación, imaginación-crítica; espontaneidad-imaginación, creatividad-disciplina.

Crítica a la modernidad pedagógica y a la pedagogía modernista, la de Gramsci se ubica en el campo marxista, pero también se vuelve en contra de sus manifestaciones más típicamente modernas, es decir,

sus momentos de mayor negación del elemento espontáneo y de la posibilidad organizadora de la autogestión.

b. En Freire, se trata de:

—Relación hombre-mundo; individuo-sociedad; educador-educando; asesor-asesorado.[23]

—Relación cultura dominante-culturas dominadas; concientización-domesticación, sujeto-objeto.[24]

—Conciencia ingenua-conciencia transitiva-conciencia crítica como elementos del vínculo pedagógico (y no como categorías descriptivas de estados estancados).

Desde un campo diferente al de la crítica pedagógica marxista a la educación moderna capitalista, y también al de la positividad pedagógica burguesa, es decir, partiendo de raíces personalistas y existencialistas cristianas, se volvió contra lo más profundo de la pedagogía dominante.

c. Ambos autores critican la forma de constitución del vínculo pedagógico moderno, poniendo en crisis las diversas dimensiones de la asimetría que esa relación plantea. Su cuestionamiento lo es a las posiciones de los sujetos, a la forma de constitución de los mismos, a su naturaleza político-cultural, a sus formas de articulación.

Puesta en discusión la idea de asimetría, necesaria en toda relación pedagógica, surge de inmediato con claridad el derecho a la equiparación cultural-educacional de las clases sociales, de los sexos y de las razas. Más aún: Freire ha sufrido especialmente la crítica de la izquierda que le reprochó no haber referido explícitamente y únicamente las categorías "dominador" y "dominado" a las clases sociales (burguesía y proletariado). La larga mirada filosófica del pedagogo brasileño, lo salvó de semejante reduccionismo.

Podríamos deducir, entonces, un fundamento de igualdad social para la educación, mas la carga liberal de ese concepto lo retrotrae a la problemática moderna. Pero si la igualdad de derechos y oportunidades políticas, culturales, ideológicas y sociales, expresadas en el discurso educativo, se combina con el reconocimiento del derecho a la diferencia, nos encontramos ante nuevas posibilidades para propuestas educativas democrático-populares. Solamente la inclusión de la diferencia abre la puerta a los numerosos problemas que resultaron reprimidos-contenidos por el discurso homogeneizador de las pedagogías modernas. Lo individual, lo grupal, lo regional, lo nacional, son solamente algunas de las dimensiones que comienzan entonces a surgir y a tornarse de interés para aquella pedagogía alternativa. Extendernos sobre el tema, rebasa los límites de este trabajo, pero dejamos planteado el problema, a modo de discusión.

[23] Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad,* México, Siglo XXI, 1972.

[24] Paulo Freire, *Cartas a Guinea-Bissau,* México, Siglo XXI, 1977; y *La importancia de leer y el proceso de liberación,* México, Siglo XXI, 1984.

Empero, queda pendiente el tema de la asimetría generacional. El discurso pedagógico moderno prevé esa situación desigual en la propia definición de educación. "Las generaciones adultas transmitirán la cultura a las generaciones jóvenes..." Pero la relación entre saber y generación ha cambiado sustancialmente durante los últimos cincuenta años, acelerando un proceso que comenzó, en forma brusca, con la sociedad industrial. Son factores que intervienen en la generación de la crisis de autoridad, la acelerada caducidad de los conocimientos adquiridos por los adultos en un sistema educativo que no prevé la educación permanente, y la cada vez más extendida y frecuente introducción temprana de los niños y jóvenes en los lenguajes de la teleinformática. Pero también juegan como factores determinantes los numerosos fracasos de las explicaciones, las normas y los valores de la cultura de los adultos, la crisis de sus instituciones políticas y civiles y la ineficacia de sus formas de organización. Todo ello resta credibilidad al conjunto de la cultura que el sistema educativo moderno vuelca sobre los jóvenes de todas las dimensiones del planeta. En gran medida, los movimientos estudiantiles que se produjeron durante el último año desde París hasta Pekín, desde México hasta Corea, son reacciones contra la metodología, las exigencias y las promesas ya increíbles de un discurso pedagógico (socialista o capitalista) que ha perdido legitimidad.

La crisis de la verticalidad generacional se irá acelerando. Pero no será ese un fenómeno nuevo en la historia. Recordemos que el concepto de infancia solamente tomó sus sentidos modernos cuando la burguesía fue capaz de desarrollar un sistema económico-social capaz de prescindir del trabajo de un sector de la sociedad. La "infancia" se diferenció entonces de la "niñez" —categoría biológica— mediante la cual durante siglos se había establecido una distancia entre las generaciones.[25] La relación que en nuestra cultura se considera "natural" entre niños, jóvenes, maduros y viejos es tan sólo el producto triunfante entre una serie de posibilidades. Baste, para sustentar esta afirmación, revisar la amplia información que proporciona la antropología sobre la diversidad de papeles y lugares políti-

[25] La categoría vejez es un tema de importancia para el análisis de las relaciones políticas entre saber y generación.

co-sociales y culturales que corresponden a las generaciones en las diversas culturas.

Actualmente, lo que queda en cuestión, es un campo que abarca desde las relaciones políticas entre los distintos grupos de edad hasta las distinciones "científicas" que realiza la psicología evolutiva moderna, incluidos los desarrollos clásicos del psicoanálisis y la psicología genética, en lo que respecta a las explicaciones naturalistas de las diferencias generacionales que son utilizadas frecuentemente para justificar asimetrías y desigualdades de orden político-pedagógico.

Desde el punto de vista de la constitución del sujeto, la organización del vínculo pedagógico es compleja y en el discurso pedagógico moderno está constituida nuclearmente por relaciones asimétricas fundadoras de desigualdades injustas. Una pedagogía alternativa transformadora aspiraría a avanzar hacia el establecimiento de vínculos educativos basados en la justicia y, a la vez, el respeto y la utilización creativa de las diferencias.

La que elegimos en las líneas anteriores es, por supuesto, una de las tantas dimensiones en las cuales se puede desagregar el vínculo pedagógico, pero, eso sí, sumamente fértil para desarrollar investigaciones acerca de las relaciones pedagógicas entre el saber y el poder.[26]

El problema de las asociaciones civiles, las asociaciones políticas, sociedad política o Estado, y los sistemas educacionales

Antonio Gramsci pone en cuestión la relación entre el Estado y el sistema educativo, ambos modernos capitalistas, cuando a raíz de los sucesos de Turín, defiende en el "Ordine Nuovo" la posibilidad de la autogestión obrera, y cuando reconoce en la espontaneidad (no en el espontaneísmo que rechaza la cultura) un elemento que lejos de identificarse con una cualidad natural es social e históricamente constituido, o sea que posee una alta carga pedagógica. La cultura popular recobra su valor y el sistema de instrucción pública burgués

26 En los trabajos realizados en el proyecto APPEAL hemos avanzado, cada vez más, desde un análisis general de la política educativa hasta el estudio de los aspectos políticos del vínculo pedagógico, que nos ha proporcionado información que puso en duda nuestras observaciones y clasificaciones de experiencias realizadas con una mirada más clásica y superestructural.

—a quien el autor reconoce su valor técnico-cultural y cuya necesidad sostiene— debe adaptarse a un sujeto-educando redefinido en cuanto a su posición político-cultural.

En relación con las generaciones Gramsci, por el contrario, insiste en la idea de la transmisión y su mayor disidencia con la escuela activa reside en la escasez de aportes culturales que ese modelo educacional proporciona, de acuerdo con su opinión.[27] Los padres son para Gramsci representantes del Estado y deben colaborar en la reproducción de las células de la sociedad. La tarea de "sujetación" —en el sentido althusseriano del término—[28] debía presidir el proceso educativo, sobre los rieles de un clima cultural permisivo en relación con el aprendizaje.

Autogestión y reconocimiento del valor de la cultura popular, son elementos contradictorios con la idea moderna de educación y con el sistema educativo centralizado estatal SECE. Rasgan el tejido pedagógico establecido de la relación entre sociedad política y sociedad civil. Por el contrario, su noción de educación de la infancia, si bien prevé una relación equilibrada entre espontaneidad y disciplina y entre coerción y consenso, regresa con fuerte impulso a la idea de Instrucción Pública. Cuando, como tercer elemento, aparece en escena el intelectual, Gramsci lo coloca como nexo entre asociaciones eminentemente políticas y asociaciones civiles, con una función marcadamente pedagógica. En este aspecto, logra intentar una clasificación de los tipos de relación de los intelectuales con la sociedad y de las funciones que cumple. Solamente deja vislumbrar una alternativa, en su búsqueda de un vínculo dialéctico entre los intelectuales y el pueblo y en su rechazo a la "teoría de la conciencia exterior".[29] Allí cambia el lugar del intelectual-pedagogo con relación al Estado, a la sociedad civil, y al Partido.

La idea de autogestión también está contenida en el trabajo de Paulo Freire. Si bien el pedagogo brasileño dedica su atención a la relación del intelectual-pedagogo con los sectores populares y su temática se acerca sobre todo al problema de los nexos políticos-pedagógicos entre dirigentes populares y dirigidos, toda su obra constituye un cuestionamiento a la relación pedagógica entre la sociedad civil moderna de los países atrasados y dependientes y el Estado-clases dominantes.

La discusión que desencadenó Freire abarca no solamente a los pedagogos liberales, sino también a los de izquierda. En tal sentido, se debate en ese sector, acerca de la pertinencia de realizar una tarea de

27 A. Gramsci, *La alternativa pedagógiga, op. cit.* Ver especialmente "Cartas a Giulia".
28 Louis Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (mimeo).
29 V. I. Lenin, *Qué hacer,* Obras Escogidas, Moscú, Academia de Ciencias de la URSS, 1980.

"concientización", por parte de "vanguardias" o direcciones revolucionarias latinoamericanas, o bien de "politizar". La primera opción implicaría una mayor fidelidad a la teoría freiriana identificando dicho acto con el proceso de construcción cultural. En la segunda opción, se trataría de realizar un proceso educativo que cuidara la correcta transmisión de los contenidos doctrinarios. También la idea freiriana de "relación dialógica" y su crítica a la "educación bancaria" —cualquiera que fueran sus contenidos— puso en crisis los conceptos político-pedagógicos de los partidos y organizaciones revolucionarios.

La solidaridad social, emparentada conceptualmente en la obra de Freire con el personalismo de Mounier[30] tiene elementos marxistas. El primer contacto del brasileño con ese universo conceptual ha sido probablemente medido por Emmanuel Mounier. En la opinión de ese autor, el hombre existe en la medida en que se encuentra disponible para los otros, en que ama, en que se encuentra en los demás hombres. Frente al idealismo y el individualismo, el personalismo opone una civilización personalista y comunitaria y un sujeto que "...no se nutre por autodigestión, que nadie posee sino lo que da, o aquello a lo que se da, que nadie alcanza su salvación totalmente solo, ni social ni espiritualmente".[31]

El personalismo cree en un destino colectivo para la humanidad, pero ese destino tiene como condición la libertad del hombre como persona, y esa libertad implica el respeto por la "diversidad de las vocaciones" y la "autenticidad de las adhesiones". Por eso el personalismo da prioridad a la educación y la persuasión, sobre las "técnicas de presión, de astucia o de engaño".[32]

También un aporte de Maritain[33] es probable que juegue dentro del pensamiento del primer Freire y sea por lo tanto importante en su teoría original. Se trata de la relación que el filósofo neotomista establece entre las "nuevas élites (que) salgan de las profundidades de las naciones, (y) estarán compuestas de élites obreras y campesinas, junto con los elementos de las clases dirigentes otrora, que estén decididas a trabajar con el pueblo"[34] y de las cuales depende el

30 E. Mounier, *El personalismo*, Buenos Aires, EUDEBA, 1982.
31 *Ibidem*, p. 21.
32 *Ibidem*, p. 30.
33 Jacques Maritain, *Cristianismo y democracia*, Buenos Aires, Club de Lectores, 1955.
34 *Ibidem*, p. 97.

desarrollo de una nueva filosofía democrática que completará la "reforma intelectual y moral" ya en marcha.[35]

El sujeto de la educación es, para Freire que bebió en aquellas fuentes, la persona en relación, en actitud de transitividad hacia el mundo social.

Aunque examinada sobre todo en términos de "manipulación" —y por lo tanto empobrecida— la relación entre las clases en la obra de Freire, su idea de liberación contiene la utopía de una vida colectiva superior, en la cual el hombre recupere su capacidad de crear. Por eso "concientizar" —dirá Julio Barreiro en el prólogo a *La educación como práctica de la libertad*— "no es sinónimo de 'ideologizar' o de proponer consignas, 'slogans' o nuevos esquemas mentales, que le harían pasar al educando de una forma de conciencia oprimida a otra".[36] Libertad, solidaridad social, creatividad, transitividad, conciencia crítica y transformadora son contenidos inseparables en la teoría de Freire. En conjunto, representan un severo cuestionamiento al discurso pedagógico moderno.

La asociación que interesa a Freire es estrictamente político-pedagógica y dirigida a la transformación de la sociedad en su conjunto. Es lamentable que la mayoría de los trabajos que le sucedieron hayan reducido su interés a las posibilidades de uso de la teoría freiriana —y muchas veces nada más que de su método de alfabetización— para lograr el reclutamiento de militantes y que hayan abandonado sus posibilidades como teoría más general de las relaciones político-pedagógicas en las sociedades modernas dependientes, caracterizadas por un proceso de desarrollo desigual y combinado.

Temo aburrir al lector con una frase repetida, pero también en este caso debo decir que el desarrollo de esa temática excede mis posibilidades actuales. No obstante, diré que la teoría de la relación pedagógica de Freire puede brindar, según creo, elementos de especial interés para investigar y realizar propuestas en torno a los problemas de asociación en la vida civil, tan profundamente dañada, débil y poco consistente en nuestras naciones. Freire define el valor político de las asociaciones civiles y su necesidad como reaseguro frente a la dominación cuando denuncia la relación opresiva y reproductora de una asociación de dominación establecida entre educador y educando. Apunta, aunque con un sentido ideológico diferente, a

35 El citado trabajo de Maritain fue escrito en 1942, cuando "la suerte de la guerra podía parecer aún muy inquietante", y se ubica, según testimonia el prólogo de 1943, en el clima del momento.
36 Julio Barreiro, en Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, *op. cit.*, p. 23.

una advertencia fundamental de Alexis de Tocqueville: "La acción recíproca de los hombres, unos sobre otros", es la causa de la renovación de los sentimientos y las ideas, del agrandamiento del corazón, del desarrollo del espíritu humano. Son las asociaciones civiles las que pueden impulsar esa acción. Y ellas son el reaseguro de la moral y la inteligencia frente al peligro de un gobierno que "ocupase el lugar de todas las asociaciones".[37]

Relación dialógica-dialéctica entre intelectuales-pueblo; educadores-educandos basada en formas de cogestión (Estado-sectores populares; actividad pública-actividad privada popular-democrática; asociaciones civiles-asociaciones públicas democráticas; jóvenes-viejos-niños-adultos; y en todas aquellas formas que posibiliten la fundación de vínculos político-pedagógicos creativos, liberadores, desalienantes, nuevamente, democrático-populares) son opción ante la idea autogestionaria. Esta última, aunque tentadora, no solamente resulta altamente improbable hasta donde nos alcanza la mirada, sino que limita las posibilidades de múltiples formas de asociación político-pedagógica, y de vinculación entre la transmisión y la creación cultural, entre la conservación y el trastocamiento de la cultura; entre la reproducción de los aportes de la ciencia y la técnica para el bienestar humano y la necesidad de su extensión a toda la humanidad y la decisión de reproducción y perpetuación de formas y contenidos provenientes de otras culturas.

Estamos imbuidos de la cultura moderna, que nos llegó subdesarrollada o deformada, o extremadamente ambiciosa (a nosotros, los argentinos) y al mismo tiempo castrada, comenzada con un destino de fracaso que se ha ido cumpliendo inexorablemente, desde los proyectos del liberalismo hasta los de la izquierda, pasando por el nacionalismo popular. Todos intentos de modernización por momentos geniales, originales y en otros oligofrénicos, todos ellos inacabados. Pero lo que sí todos sabemos, que es ya una experiencia compartida, es que hoy el país no se divide solamente entre las clases sociales, los sexos, los grupos regionales y otras clásicas formas de agrupación.

La brecha que se abrió a partir de la dictadura militar de 1976-1983 entre adultos y el pueblo joven de Argentina, lo es también entre estas nuevas generaciones y su historia, nuestra historia; es una brecha política, cultural, pedagógica, psicológica, económica. Esa brecha puede ser origen de una caída hacia el abismo por parte de una sociedad que muchas veces parece suicida, o bien motivación para

[37] Alexis Tocqueville, *La democracia en América,* Madrid, Guadarrama, 1969.

nuevas fundaciones asociativas. La refundación de los vínculos político-pedagógicos, hoy profundamente dañados entre nosotros, es una tarea que hace a la sobrevivencia social. Para ello, tendremos que trabajar con el hacha y la computadora, con la tiza, la vieja máquina de escribir manual y modernos aparatos electrónicos; con la vieja biblioteca escolar, el relato (sí, muy especialmente el relato) de los viejos, los adultos y la creación de las generaciones jóvenes que proponga, tal vez, nuevas combinaciones entre lo viejo y lo nuevo. Nacería así un nuevo sujeto de la educación. Sería un poco antiguo, deformado y extraño para el espejo de la utopía posmoderna neoconservadora o tecnocrática, pero, tal vez, también podría liberarse de ella y crear una superior.

Breve avance sobre la problemática educativa argentina

Presupuestos

1. Considerar la imposibilidad de la transformación de la sociedad entendida como totalidad, por una vía única, definitiva y en una circunstancia.

—Considerar la posibilidad y necesidad de los múltiples cambios del orden (o de los órdenes) existentes como parte de los procesos de transformación social.

—Considerar, simultáneamente a lo antedicho, la imposibilidad de transformación social mediante la educación, pero afirmar su capacidad para generar rupturas de las formas rutinarias de reproducción ideológico-social-técnica de la sociedad y propuestas capaces de articularse con otros procesos de negación, reproducción y creación de nuevas formas de vida social.

—Considerar que la educación está determinada y es compleja y desigual internamente y en su vinculación con otras expresiones del proceso social.

2. Suponer la imposibilidad de transformar totalmente el sistema educativo sin cambios de tipo económico-social y político que, por lo menos, abran posibilidades de trabajo, participación y producción cultural para la juventud y un horizonte de justicia y esperanza para la niñez.

—Suponer, al mismo tiempo, la posibilidad de los grupos sociales oprimidos, entre ellos especialmente los jóvenes, y necesidad de incidir en la demanda de esos cambios, educando nuevas generacio-

nes que los requieran y sean capaces de proponer políticas que los contemplen.

—Suponer que es deseable y legítimo, dentro del marco de aspiraciones de transformación social, abrir trincheras de modernización democrático-popular que funcionen, a la vez, como canales para el cambio del sistema educativo y como espacios de crítica, autodefensa y opción ante su posible subordinación a un sistema educativo mundial, tecnotrónico o cualquier modelo semejante.

—Suponer que existe como posibilidad el desarrollo de un sistema educativo en el cual, frente a las tendencias modernizadoras y universalistas, sean hegemónicas otras, democráticas y populares.

—Suponer que todos los procesos educativos que se producen en América Latina lo hacen y lo harán durante los próximos veinte años en el marco de un desarrollo de tipo desigual y combinado donde lucharán antigüedad, modernidad y posmodernidad con mayor o menor grado de independencia respecto a los países centrales. En tal circunstancia:

—Sostener la necesidad de un sistema educativo complejo, que utilice múltiples formas y contenidos, opciones curriculares y modelos académicos diversos.

—Sostener que las utopías y proyectos que se propongan son únicamente posibilidades en un amplio espectro que sería deseable delinear también, aunque resulte imposible hacerlo en su totalidad. El límite de ese espectro está determinado por la combinación de varios factores, entre otros los topes culturales, científico-técnicos, económicos, políticos y sociales de la época que actúan como motivaciones para la construcción de nuevos proyectos y utopías o bien se tornan obstáculos epistemológicos y políticos.

Partiendo de los anteriores presupuestos, ¿es posible imaginar líneas de transformación del sistema educativo?

Veamos qué problemas habría que encarar, sin pretender aún desarrollar utopías ni proyectos específicos:

a. La relación entre el sistema educativo y el Estado, suponiendo que pensemos en las próximas décadas durante las cuales seguirá vigente el Estado-Nación como necesidad frente a la tendencia a la transnacionalización de los estados y culturas nacionales.

a.1. Desde una concepción no instrumentalista del Estado, es necesario invertir su relación con la educación. La sociedad demandará educación de diversas modalidades y el Estado responderá con una organización múltiple y flexible, adecuada. La opción escolar como forma única queda como recuerdo. La escuela no desaparece, sino que se combina con otras formas de diversos grados de sistematicidad. *El Estado sigue siendo hegemónico, pero su relación con la educación no gubernamental (pública y privada popular) se plantea en nuevos términos.*

a.2. La vieja opción entre educación pública y educación privada deja lugar a un modelo de hegemonía estatal, con reorientación de los subsidios a empresas cooperativas, cogestionarias y autogestionarias de interés social y popular. Se estimula como modelo prioritario la cogestión entre educadores, padres y estudiantes y el Estado, dado que la existencia del Estado-Nación implica la necesidad del elemento coercitivo respecto a las tendencias monopólicas y antidemocráticas privadas, pero al mismo tiempo del elemento consensual y la participación activa y decisiva de los sectores populares y la comunidad educativa. La coerción estatal apoyada por las organizaciones de la comunidad educativa (de docentes, padres, no docentes y estudiantes), se ejercerá tanto para evitar o disolver la organización de circuitos de privilegio educativo y desarticular sus enganches con los mecanismos de reproducción del poder, como para garantizar el libre y pleno acceso a todos los niveles y modalidades de la educación.

a.3. Las grandes instituciones educativas (escuelas de enseñanza media de más de 500 alumnos, universidades de más de 10 000 alumnos, etc.) son reformuladas como empresas medianas vinculadas entre sí por medio de sistemas nucleares, regionales, o modalidades semejantes. De tal manera se prioriza la articulación regional, provincial y local como base para la construcción de la red nacional, de la cual los sistemas regionales formarían parte. Los sentidos regionales y populares serán un punto de partida para la construcción de un sentido nacional de la educación, y se combinarían con los grandes lineamientos nacionales que unifican al bloque democrático-popular desde el Estado.

b. La relación entre el sistema educativo y los procesos políticos en un Estado-Nación democrático-popular, supone, ante todo, su consideración como espacio politizado, donde residen sujetos que tienen derecho y deber de participar en tanto surgidos en el campo de la educación. Nuevas formas de participación directa y de representación darían entrada a todos los sectores de la comunidad educativa, a organismos de decisión de todos los niveles, e invertirían el sistema de poder, llevándolo hacia las bases.

La representación de los sujetos educacionales lo sería en tanto tales en el terreno de las instituciones educativas, pero los individuos desagregados de aquellos sujetos tendrían otras formas de representación en el plano político general del Estado y la sociedad. Las nuevas formas de representación en el interior del sistema educativo, si bien deben articularse con el sistema político general de la sociedad, no deben hacerlo en forma corporativa.

En el sistema educativo existirían formas de garantía de una constante redistribución del poder, que eviten la estamentización de los grupos surgidos en la reforma inicial.

Nuevas formas políticas implican también al proceso de enseñanza-aprendizaje y no solamente al nivel de lo político-académico. La idea gramsciana de relación dialéctica entre intelectuales y masas, y la idea freiriana de relación dialógica, ambas dirigidas a la creación de una nueva cultura, presidirán esta reforma.

La existencia englobadora del Estado-Nación, significa la persistencia del elemento coercitivo también en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero la relación entre coerción y consenso deberá plantearse en términos de contradicción, por lo cual una característica de la educación en este Estado (¿utópico?) será la lucha entre formas coercitivas y formas consensuales, entre espontaneidad y conciencia, entre disciplina impuesta y organización autónoma de las comunidades educativas.

c. Los intelectuales y el sistema de producción del saber.

El aprendizaje de la producción simbólica y tecnológica tenderá a revertirse en actitudes y praxis transformadoras, en el plano teórico y práctico; pero estarán limitadas por la persistencia de la coerción que expresará la necesidad de unidad nacional y, por lo tanto, de ciertos niveles de segmentación de la producción cultural. La libertad será aún una utopía y la educación persistirá en alguna medida en la transmisión cultural. Pero la tendencia dominante será la lucha por una plena libertad de creación, esa lucha encontrará vías permanentes de legitimación y legalización. Entre la producción cultural y educativa dirigida a la reproducción del orden y aquella cuya meta es la producción permanente del cambio, se dará prioridad a la segunda.

Los intelectuales podrán o no ser "orgánicos" de las clases sociales y otros grupos, pero tenderán a multiplicarse aquellos que manifiestan los intereses de las nuevas particularidades —locales, regionales, generacionales, etc., de los sectores populares— y que al mismo tiempo posean una visión englobadora de las cuestiones nacionales. Su relación pedagógica con los educandos se estructurará con base en la contradicción entre especialización y universalización de la cultura; ciencia-técnica y cultura humanística y filosofía, y reproducción y transformación de los saberes.

El carácter desigual y combinado del desarrollo nacional, tendrá la ventaja de impedir la homogeneización de los intelectuales, que, como sector, tendrán que responder a demandas teóricas y técnicas provenientes de formas de organización económico-sociales, culturales y pedagógicas muy diversas. De tal manera, la utopía posmoderna de vinculación puntual entre los intelectuales y los mecanismos de

generación de poder, la tendencia a la identificación de la escala de saberes con la escala de poderes, serán permanentemente impedidos de solidificarse.

Se podrá argüir que estas líneas, que tienden a convertirse en una utopía, aunque nos resistimos a ello, no tienen en cuenta la penetración imperialista. Pero debemos recordar que uno de nuestros presupuestos es que se trata de un Estado-Nación que mantiene una posición de relativa autonomía respecto a los grandes centros mundiales de poder. ¿Utopía, pensando en América Latina? Seguramente, pero en el sentido en que hemos redefinido antes el término, es decir, imaginario y a la vez cargado de sentidos posibles.

La actividad principal de los intelectuales populares será la de constructores, organizadores de la nueva cultura, de discriminación y crítica. Sus discursos aún tendrán algunas veces la forma de relato, porque las diferencias existentes en la distribución de la cultura provocan la necesidad de una "puesta al día" de los sectores tradicionalmente excluidos. Las prácticas del viejo Amauta coexistirán con discursos críticos, pero la carga de los relatos tenderá a denotar, antes que a prescribir. La narración será también necesaria para recuperar la memoria, tantas veces fragmentada por las interrupciones de los procesos democráticos y que resulta indispensable para toda tarea dirigida a la construcción de una nueva cultura.

Los intelectuales abandonarán paulatinamente el papel de educadores tradicionales. El vínculo educativo será predominantemente un espacio para la creación de nuevos sentidos, la invención de nuevas formas de organización político-pedagógica de aprehensión crítica de la cultura. La lucha será dura. Lo viejo no deja lugar a lo nuevo sin resistirse. Pero en esta utopía (?) de Estado-Nación democrático y popular, habrá espacio para el ejercicio de formas democráticas de confrontación.

Adoctrinamiento y concientización, en el sentido freiriano de vínculo dialógico, que persigue la elevación cultural del pueblo, saldrán a la luz como términos de una contradicción central de los procesos político-pedagógicos. Las doctrinas intentarán persistir en su tarea de reproducción de sistemas cerrados en los cuales la posesión de ciertos recortes culturales legitima la ocupación de espacios de poder. Una buena dosis de arbitrariedad cultural en los sistemas educativos estará aún presente, como expresión de restos de la antigua pedagogía. Pero la apropiación de la educación por parte de un nuevo sujeto (educador concientizador, educando concientizador + discursos múltiples de la ciencia, la técnica, el arte, la política, etc.) tenderá a ocupar los espacios educativos, combatiendo a los cancerberos del saber.

d. La cuestión de la modernización.

La "disincronía general" del desarrollo de la sociedad industrial moderna, el carácter desigual y combinado del desarrollo dependiente de los países del Tercer Mundo y en particular de la América Latina, son características no solamente económico-sociales sino también culturales y educativas.

En el caso de los países del Cono Sur, en general la inestabilidad política e institucional acentuó estas características de la educación. Procesos de modernización del sistema interrumpidos por políticas conservadoras, intentos de democratización de los procesos educativos reprimidos por la reacción militar de corte neoconservador a la latinoamericana, posiciones de corte neofascista, se combinaron con el proceso general de avance irregular y sinuoso, con el salvaje desarrollo del capitalismo en América Latina.

Los sistemas escolares instalados en la segunda mitad del siglo pasado, como parte de la utopía pedagógica liberal, quedaron atrapados en las relaciones conflictivas que vinculan los Estados con las sociedades civiles del subcontinente.

El sistema educativo argentino, uno de los más exitosos modelos de escolarización hasta la caída del peronismo en 1955, no logró "civilizar" definitivamente a las clases populares. La escuela no es en Argentina la fuente única de educación, aunque el modelo escolar fue adoptado por sindicatos, sociedades populares, medios de comunicación y por la familia.

Pero durante las últimas décadas, apareció un real analfabetismo —hecho no significativo hasta entonces— y aumentó la deserción, junto con el fenómeno compartido por otros países de explosión de la demanda y restricción del mercado de trabajo que requiere de las capacitaciones previas que el sistema educativo debería proporcionar. La brecha entre la cultura distribuida por la escuela y la universidad Argentina y el *background* cultural y científico europeo, al principio relativamente estrecha, se ha profundizado a niveles que impiden la recuperación del espacio perdido mediante modelos educativos tradicionales.

México, Brasil y en parte Venezuela han logrado mantener un cierto ritmo de avance muy vinculado a modelos funcionalistas de educación norteamericanos. Pero su perspectiva es el incremento de su subordinación económica y cultural, si no realizan cambios básicos en las políticas de investigación, producción y consumo de tecnología, en la política de comunicación y adecuaciones en el sistema educativo. El resto de América Latina capitalista dependiente perdió definitivamente su posibilidad de participar en forma igualitaria en la producción pedagógica mundial, desde sus modelos sociales actuales.

Frente al inevitable atraso, cabe la posibilidad de subordinarse al modelo moderno y a las perspectivas posmodernas del imperialismo, consiguiendo niveles mediocres de instrucción pero que llegarían a toda la población latinoamericana, homogeneizándola. En ese caso no es conveniente la reforma esencial del sistema educativo: bastaría con modernizarlo por caminos tecnocráticos. En pocas décadas terminaría el analfabetismo y toda la población alcanzaría una escolaridad básica. Pero existen otras posibilidades. En primer lugar, es posible aún pensar en modelos propios de desarrollo educativo, vinculados a las necesidades nacionales, desde un punto de vista democrático y popular. En segundo lugar, todo intento de democratización del sistema con un simultáneo proceso de modernización requiere que se cambien los modelos de desarrollo tecnológico. La producción, distribución y uso de una tecnología educativa y comunicacional que pretende abrirse a los sectores populares, incide en cambios en los modelos científicos y en los modelos de investigación y desarrollo. Realizar el intento no solamente de una producción tecnológica propia, sino especialmente de modelos originales, es una tarea llena de dificultades. Pero no menos, que la mayor parte de las alternativas pedagógicas a los modelos bancarios dominantes. Todo modelo tecnológico tiene inscrito un modelo político. De tal modo, el desarrollo de una educación centralizada en poderosos emisores informáticos inaccesibles para el pueblo, manifiesta modelos políticos diferentes de los que surgen de formas tecnológicas, que tienden a la descentralización en su producción, distribución y uso.

Ubicándonos en una utopía pedagógica, el acceso a la tecnología por parte del conjunto de los estudiantes de la universidad argentina, por ejemplo, exige por una parte garantizar su acceso a la educación en forma igualitaria y, por otra, modificar las formas de representación y participación acorde a las posibilidades de comunicación que presenta la nueva tecnología mediante sistemas más veloces que, equitativamente distribuidos, podrían presentar posibilidades inimaginables de inversión del sistema de decisiones.

La cuestión de la convivencia conflictiva de varios tipos de tecnologías educativas, algunas muy atrasadas y otras avanzadas, lejos de resultar una dificultad insalvable que lleve a rechazar el avance tecnológico, plantea también el tema de los modelos políticos, culturales, pedagógicos y tecnológicos. Si no se oponen políticas proteccionistas y también modelos alternativos al avance avasallador del sistema tecnotrónico multinacional, nuestro destino nacional, social y cultural será lamentable y nuestra cultura quedará reducida a los

museos. Si por el contrario, optamos por trabajar desde lo nuestro, los desniveles y la combinación de formas educativas y culturales, así como la combinación de modelos tecnológicos pertenecientes a diversas etapas de desarrollo, podría revertir —al menos permítasenos imaginarlo— la situación siempre que nuestra utopía tenga como marco un Estado-Nación democrático popular. Antes de decretar la muerte de nuestro *background* cultural, de nuestra experiencia acumulada y de nuestras posibilidades de creación, convendría al menos probar alternativas independientes. El talento del maestro de la tiza y la cartilla podría perfectamente combinarse con los conocimientos de jóvenes expertos en tecnología educativa egresados de nuestras universidades nacionales. Semejante combinación requeriría de las políticas educativas, de las instituciones, de la burocracia y, sobre todo, de los propios docentes, verdaderas transformaciones.

Algunas de ellas, esperan solamente la voluntad política de quienes dirigen la educación para iniciarse. Otras, aparentemente menores, conmoverían los cimientos del sistema educativo. También en este tipo de alternativas existen elementos utópicos y otros que podrían elaborarse como programas de acción. La respuesta final sobre las posibilidades, en última instancia, sólo puede encontrarse en la práctica. Rehuirla, es renunciar de inicio a toda posibilidad de transformación de la realidad.

e. Sistema educativo, cultural nacional y Estado-Nación.

Los sistemas educativos nacionales han jugado un papel indispensable en las políticas de integración nacional y de independencia respecto al imperialismo en los países dependientes. Se ha destacado también que su tendencia ha sido homogeneizadora, es decir, que la idea de unidad nacional se basó en la extensión de ciertos discursos y la búsqueda de un "conformismo" (en el sentido gramsciano). En el caso mexicano, ese conformismo se estructuró colocando las diversas expresiones culturales en los marcos políticos del PNR —luego PRI— Estado, y separando las culturas populares de las connotaciones político-sociales de los sujetos. El sujeto pueblo, indígena campesino, chilango, obrero, pero ante todo, priísta.

En Argentina, el peronismo realizó la tarea de integración nacional, elevando el folclor como elemento de lucha de los sectores populares contra la cultura dominante, utilizando los principios del Justicialismo como los ejes de la integración ideológica de dichos sectores al pacto social que los colocaba en la mejor situación política, económica y social de toda su historia. El folclor argentino se mezcló con los discursos produciendo una particular versión de folclor politizado que hoy está incorporado a la cultura política nacional. Pero el conformismo se estructuró sobre la base de recortes

antiliberales de los discursos, y también antiizquierdistas. La tendencia homogeneizadora excluyó la integración de los elementos provenientes de ambas vertientes. La dogmatización de la llamada Doctrina Peronista fue inevitable y en gran parte su actual incapacidad para generar una nueva respuesta modernizadora y democrática se debe a ese hecho. Constituida como sistema cerrado, y especialmente renuente a los mencionados cuerpos teóricos, se transformó en pedagoga incapaz de crear nuevos tipos de "conformismo".

Pensando el país desde las regiones, desde los grupos específicos, desde el pueblo, la forma de construcción de la unidad nacional varía. En esta época son sujetos nuevos los que constituyen el pueblo. Este último no es la única residencia de lo político. Los movimientos de vecinos, colonos, mujeres, jóvenes, estudiantes, jubilados, etc., tienen en Argentina un contenido cada vez más político. Para ser más exactos, en estos momentos se juega en el país un difícil partido. Puede encaminarse hacia la politización de nuevos sujetos, el desarrollo de sus discursos específicos y, al mismo tiempo, la tendencia a su integración en una unidad política abarcativa, que no los niegue en sus particularidades, o bien la sociedad argentina puede caminar hacia la corporativización y fascistización.

Un Estado-Nación democrático, debe resolver el problema de las articulaciones entre la cultura nacional y las culturas específicas, entre los discursos integradores y abarcativos y aquellos que expresan a sujetos diversos. Anular lo segundo es renunciar a la democracia. Renunciar a lo primero, es claudicar en la tarea de unidad nacional.

Capítulo IV

DEJARLOS SOÑAR

Acerca de "Una escuela llamada vida", entrevista de R. Kostcho a Paulo Freire y Frei Betto

Un diálogo entre Paulo Freire y Frei Betto puede aludir a coincidencias, a exposición de una línea definida de pensamiento pedagógico, social, religioso y político, a identificación. Así lo sugiere Ricardo Kostcho cuando ubica la ligazón entre ambos hombres en "los ojos puestos en un mismo horizonte", es decir, en el fin, el término de su praxis y a la vez dirección de esa praxis. Una posible interpretación de la conversación nos llevaría a reducirla a ese momento final de comunión, a enumerar las semejanzas que se agregan en el sentido de un mismo proyecto, a recalcar la suma de significantes de un compromiso revolucionario.

Si seguimos esa misma línea de interpretación, el texto ejerce sobre el lector una presión hacia la construcción de una totalidad teórica, política, pedagógica y vivencial sin contradicciones, que no admitiría disidencias o diferencias teleológicas ni prácticas. Pero precisamente la temática de la disidencia, de la confrontación, de la lucha contra el dogmatismo —o los dogmatismos— es uno de los ejes de la producción de Frei Betto y de Paulo Freire. Como pasión, como drama, como cruz y como bandera, ambos se han debatido durante toda su vida entre la imaginación creadora vinculada profundamente a su amor por el pueblo, y las concepciones normalizadoras que

tratan de encerrarlos en paradigmas ecuménicos, desde la derecha y desde la izquierda.

Frei Betto, joven militante de la Acción Católica, comenzó su larga lucha contra los "encierros" como rebelde escolar. Militante de la Juventud Estudiantil Católica, descubrió el papel político-pedagógico de la Biblia y sus múltiples lecturas posibles. Como dominico eligió entre sus hermanos de orden a Giordano Bruno, Tomás de Campanella, Savonarola y fray Bartolomé de las Casas. Prisionero de la dictadura militar, se vio reflejado en aquella sor Juana Inés de la Cruz, quien "entre oraciones y disciplinas [aprendió] la sagacidad de las letras, a decir lo no dicho, a trasgredir los límites de lo aceptable, a subvertir la racionalidad". Sentía sobre sí

> [...] la carga milenaria de la doctrina cristalizada en ortodoxia, de la ortodoxia metrificada por severos canónigos, de los canónigos que integran tribunales que excluyen el derecho a la defensa del reo y emiten sentencias complementadas por el fuego del infierno.[1]

Paulo Freire supo de las diferencias ideológicas desde que nació, pero su padre espiritista aceptaba el catolicismo materno y la elección del hijo. A los veinte años era estudiante de psicología del lenguaje y de filosofía y profesor de portugués. Paulo se alejó de la Iglesia durante un año "a causa de la distancia entre la vida, distancia que en mi ingenuidad no podía comprender, el compromiso que ésta exige y lo que dicen los sacerdotes en los sermones del domingo".[2] Las lecturas de Tristán de Ataíde, Maritain, Bernanos y Mounier, entre otros, le harían un camino de regreso a la religión de su madre desde una perspectiva distinta, pero aún no disidente.

Los anteriores autores, junto con Bergson, Gabriel Marcel y el brasileño Vaz, jesuita y hegeliano, abrieron desde el personalismo las puertas de las lecturas marxistas a ambos católicos. El padre Vaz les permitió superar la crítica de Ives Calvez a Marx y comenzar su estudio inspirados en la búsqueda de ideas vinculadas a las luchas populares y no con la intención de demostrar los errores del marxismo.

En las numerosas entrevistas hechas a Freire, éste nunca manifestó nada sobre sus orígenes, conflictos ideológicos fundamentales o escisiones entre la religión y la política, aunque sí entre la política

1 Frei Betto, *El día de Angelo P. Un Clamor de justicia. Dialéctica,* Buenos Aires, 1987, p. 17.

2 Laboratorio Educativo, "Entrevista a Paulo Freire", en *Cuadernos de Educación,* núm. 11, Venezuela, 1974.

—volcada en pedagogía— y el dogmatismo. Betto configura la relación entre religión y política como parte de una escisión: hay formas antagónicas de vincular ambos términos, hay párrocos que bendicen las capillas de los ricos, y otros que predican en la misa que no es justo que el ganado tenga mejores condiciones de vida que los peones. Ambas figuras se enfrentaban en la infancia de Angelo P.[3]

En su primer libro, *La educación como práctica de la libertad*, Paulo Freire habla de política. No obstante, muchos años después, en el diálogo con Frei Betto y Ricardo Kostcho, diría que en aquel primer texto no hubo una sola palabra sobre la relación entre educación y política. *La educación como práctica de la libertad,* fue un trabajo escrito al calor de la experiencia reciente y de las ideas de Jaspers, Marcel, Barbu y de "Mitos do Nosso Tempo", de Tristán de Ataíde.

Freire era un "radical", en el sentido que Ataíde usaba el término: rechazaba el activismo y lo sometía a la acción reflexiva, por el contrario del "sectario de derecha o de izquierda"; que "se enfrenta a la historia como su único hacedor",[4] el radical no se siente dueño de la historia y se reconoce sujeto, con otros sujetos capaz de contribuir a las transformaciones sociales. Ubicada en la orientación que proporciona la encíclica *Mater et Magistra* de Juan XXIII, más que en el marco del concilio Vaticano II, *La educación como práctica de la libertad* significa una propuesta de cambio gradual que trasluce los conceptos de desarrollo y evolución presentes tanto en la doctrina social de la Iglesia como en el pensamiento sociológico entonces dominante en América Latina. La teología de la liberación y su contradiscurso, la "Doctrina social aggiornada"[5], aún no habían ocupado el escenario de los discursos cristianos. La crítica al asistencialismo, en el libro de Freire, deja la sensación de un conflicto en ciernes. No obstante, por ahora, reina la armonía. La pedagogía es una continuidad de la política y puede conducir a la libertad.

La dictadura instalada en Brasil desde 1964 le jugó, sin embargo, una doble mala pasada a Freire. En primer lugar lo arrojó a la cárcel y fuera de la patria, acusándolo de subversivo, de "traidor de Cristo y

3 Angelo P. es el personaje central de la novela homónima de Frei Betto. Se trata de la historia de un militante católico que es apresado y finalmente torturado hasta la muerte en las cárceles de la dictadura militar brasileña.

4 Las citas extraídas del texto *Esa escuela llamada vida* solamente serán citadas entre comillas.

5 Ana María Ezcurra, *Doctrina social de la Iglesia. Un reformismo antisocialista,* México, Nuevomar, 1986, cap. I.

del pueblo brasilero" y de utilizar métodos "semejantes a los de Stalin, Hitler, Perón y Mussolini".[6] Las "élites dirigentes", lejos de transitar el camino de la conciencia "transitivo-ingenua" a la conciencia "transitivo-crítica",[7] que es según Freire más democrática, evolucionaron hacia políticas de acuerdo con el bloque dominante. En segundo lugar, lo tiró a los brazos de una izquierda no solamente brasileña, sino sobre todo latinoamericana, atrasada y dogmática.

El educador de Recife vio interferido su discurso crecientemente radicalizado (ahora en el sentido de subversivo y enfrentado con la pedagogía dominante), por las exigencias eclesiásticas de los marxistas. Aquella primera línea de interpretación de la entrevista, que buscaba la unidad del pensamiento y entre teoría y práctica en los fines manifestados como revolucionarios, resulta insuficiente para analizar los conflictos que esa interferencia genera en el discurso del pedagogo. Cabe, entonces, atender a las dificultades con las cuales se enfrentó Paulo Freire, indagar acerca de la incompletud de su teoría, enfrentar las categorías que usó en etapas sucesivas o alternadas y preguntarse si se han transformado, si ocultan en su carozo aquella "pedagogía del oprimido" de los años sesenta y setenta; interesa saber si en ella estaba en germen la concepción que vemos desplegarse en este diálogo con Frei Betto de mediados de los ochenta, o si es cierto que, como nos dice el propio autor, en su obra la pedagogía habla de política después de *La educación como práctica de la libertad.* El lector tiene derecho a dudar de Freire, cuando, como suele hacer a menudo,[8] ataca con extrema dureza su falta de precisión conceptual derivada de su desconocimiento del marxismo en su propio pasado. Es legítimo defender aquella "pedagogía del oprimido", que nació de raíces existencialistas y cristianas secundariamente teñidas de conceptos marxistas, en un campo en el cual las ideas pedagógicas difundidas por la izquierda jamás habían fructificado. El lector puede hacerlo, aunque hoy el autor haya debido hacer algunas correcciones terminológicas para ser admitido por la izquierda oficial.

Fidel Castro le dijo a Frei Betto:

> Nosotros a veces hemos sido dogmáticos, pero ustedes también son dogmáticos y a veces han sido más dogmáticos que nosotros; ninguna institución fue tan dogmática, a lo largo de la historia, como la Iglesia Católica.[9]

6 Laboratorio Educativo,"Entrevista a Paulo Freire", *op. cit.,* p. 5.

7 Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido,* Buenos Aires, Siglo XXI, 1985.

8 Paulo Freire, *La importancia de leer,* México, Siglo XXI, 1984, p. 23.

9 Frei Betto, *Fidel y la religión,* La Habana, Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado, 1985, p. 256.

En el diálogo con Paulo Freire, Betto acusa a la izquierda brasileña de academicista. Sostiene que su fórmula cartesiana "claridad ideológica (los conceptos marxistas clásicos)" más "miseria popular", no ha resultado en la revolución. Pero en *El día de Angelo,* resurge la simplicidad de las categorías dualistas y cierto dogmatismo ahora político, en la declaración de uno de los torturadores del preso asesinado Angelo P. Aquel personaje había conocido al protagonista en la facultad, (él era comunista y Angelo militante católico) y su tránsito de la guerrilla a la delación, del campo popular al territorio enemigo, tuvo como ruta el exilio, la lectura de los jóvenes filósofos franceses, el reconocimiento de los errores de los regímenes comunistas, la crítica a la opción guerrillera, el reconocimiento de la derrota, el regreso, la confesión, la colaboración con los servicios de información.[10]

Frei Betto rechaza numerosas veces en sus escritos el dogmatismo católico y marxista, pero al mismo tiempo construye un personaje que no resiste la ruptura del discurso dogmático; como si el internarse en lecturas críticas y el admitir la derrota y los errores fueran un vehículo directo hacia la desintegración, la degradación y la corrupción. El eterno juego de espejos que Fidel Castro pone en evidencia, atrapa al sacerdote acercándolo peligrosamente a sustituir una esencia por otra, como si la unidad del revolucionario estuviera siempre fuera de él mismo, reposara en la inflexibilidad de sus definiciones y no en su capacidad de seguir amando las causas del pueblo al tiempo que critica, niega y vuelve a crear las ideas y las estrategias de su liberación.

En el diálogo con Freire, por el contrario, Frei Betto critica a la izquierda brasileña clásica y se refiere a su propia autocrítica. Señala que los partidos que realizaron la revolución en América Latina, fueron aquellos "que partieron de un discurso producido por las fuerzas sociales y populares de su propia realidad". Sin embargo, su señalamiento de causas pedagógicas de los errores políticos cometidos por la izquierda brasileña en la cual él estaba insertado en los años setenta, es susceptible de una doble interpretación. En su íntima vinculación con la pedagogía de la liberación freiriana, se trata de un descubrimiento muy valioso: errores pedagógicos deben leerse como político-pedagógicos, como persistencia de una educación bancaria, que dejó al pueblo fuera de las organizaciones revolucionarias, lejos del militante. "Teníamos todo —dice Betto—, ideal, coraje, disposición, dominio de los conceptos clásicos, conocimiento de las historias

[10] Frei Betto, *El día de Angelo... P..., op. cit.,* p. 129.

de la revolución. Sólo no teníamos pueblo." Otra interpretación, advierte respecto a un desliz bastante común entre la militancia de izquierda, es: evitar la apertura de los discursos que guardan las ideas doctrinarias y adjudicar los errores y fracasos a su forma de aplicación.

Interesan en Frei Betto, como en Freire, las transformaciones de su pensamiento y su acción, de sus interpretaciones y de los relatos de su propia vida, más que la búsqueda de una unidad única y última, de una continuidad. Los caracteriza su eterna lucha contra los encierros. A ellos, como a todos los latinoamericanos que quieren transformar su realidad, los acosa intentando cerrarles el camino un pensamiento ya fantasmagórico que en su afán de orden y racionalidad ha sido el responsable de que la izquierda permaneciera a la sombra, resurgiendo solamente a la zaga de movimientos populares que ella jamás planeó y que tampoco respondieron a su lógica.

SOBRE CÁRCELES, EXILIOS Y CENSURAS

Numerosas veces, Freire ha sido acusado de "idealista". En 1973,[11] retomó una categoría utilizada en la *Pedagogía del oprimido,* el "inédito viable" o situación problemática interpretada como "futuridad a construir". Alcanzar el "inédito viable" exige superar aquella situación a través de la praxis. Los hombres, dice Freire, no resuelven sus problemas concretos solamente por medio de su subjetividad. La experiencia de la cárcel fue decisiva para consolidar en él esa posición. También para Frei Betto.

En la cárcel "el mundo se estrecha de tal manera que la tendencia es atravesar sus fronteras por medio de la imaginación", recordó Freire en el diálogo con Betto. También Angelo P. "dejaba vagar la mente, como si se resistiese a la idea de encontrarse encerrado en la solitaria y no quisiese enfrentar tan cruda realidad".[12] Pero en la cárcel, dice Betto, la imaginación "como una bomba, estalla ligada a la mecha de un ruido extraño, de una idea maligna, de una sensación incierta".[13] Retorna al preso generando miedo, envolviendo al incomunicado como la tela venenosa de una araña lo hace con el mosqui-

[11] Paulo Freire, *La importancia de leer, op. cit.,* p. 35.
[12] Frei Betto, *El día de Angelo P..., op. cit.,* p. 35
[13] *Ibidem,* p. 55.

to. La imaginación se torna compulsiva, deshace los recuerdos, fragmenta las imágenes. La soledad, la ausencia del otro, resta sentido a las asociaciones. Las ideas caen sobre un terreno infértil y regresan sobre el preso marcándolo con la certidumbre de la "ausencia de alteridad".[14] Tiempo y espacio adquieren dimensiones bizarras, pues sólo se descubre su relación real en la interrelación con otros sujetos. Pero del silencio surge "la luz que nos muestra el camino a recorrer [...] la intimidad revela la verdadera intimidad".[15]

En el diálogo con Freire y Kostcho, Frei Betto dice que las rejas limitan el horizonte, pero también expresa la necesidad de controlar la imaginación, cuya expansión en soledad no conduciría a la liberación. Paradójicamente, el preso se encuentra prisionero de sus propias imágenes proyectadas, de su propia subjetividad y carece de las dimensiones de tiempo y espacio construidas con los otros, intersubjetivamente, que le permiten operar sobre la realidad.

El preso, Angelo, Betto, camina en la celda hablando en voz alta consigo mismo y de su boca salen frases impensadas, que extrapolan la sintaxis y subvierten la razón.[16] Surgen como de un caleidoscopio múltiples Angelo-Betto. Y el preso descubre que en él vive aún el niño que gustaba soñar con utopías.

El miedo a las almas en pena alimentaba las conversaciones de los mayores; allá en Estrada de Encanamento, barrio de la Casa Amarela, Recife, durante la infancia de Paulo. Joaquín Temístocles Freire, proveniente de Río Grande del Norte, que trabajaba como oficial de la policía militar de Pernambuco[17] era, seguramente, quien había enseñado al niño que las almas en pena necesitan de la oscuridad o la semioscuridad para aparecer, adoptando las formas más diversas: "Gimiendo el dolor de sus culpas, lanzando carcajadas burlonas, pidiendo oraciones o indicando el escondite de ollas."[18] Las calles del pueblo, semiluminadas por el farolero "de andar cadencioso" estaban pobladas por "una luz mucho más tomada por las sombras que iluminadora de ellas".[19]

Pero un día los temores empezaron a disminuir. Esa mañana o esa tarde, en la cual Paulo fue alfabetizado en el suelo de la quinta de su casa, a la sombra de los mangos, con palabras de su propio mundo y

14 *Ibidem*, p. 56.
15 *Ibidem*, p. 58.
16 *Ibidem*, p. 60.
17 Paulo Freire, *Fundamentos revolucionarios de pedagogía popular*, Buenos Aires, Editor 904, 1977, p. 9
18 Paulo Freire, *La importancia de leer, op. cit.*, p. 98.
19 *Loc. cit.*.

no del de sus mayores, teniendo por pizarrón la tierra y por tiza las ramitas de los árboles. El mundo del niño no fue violentado, sino que se le enseñó a penetrarlo y comprenderlo. Seguramente desde entonces, los sueños de Paulo comenzaron a ser "históricamente viables".

"Para mí", dice Freire a Betto y Kostcho, "es imposible vivir sin sueños", y recuerda las palabras de Amílcar Cabral: "Claro que son sueños. Pobre de la revolución que no sueña." Freire vincula sueño y viabilidad, subjetividad y objetividad que, articuladas, hacen posible el "inédito", el proyecto. La imaginación encuentra su liberación en interacción con el mundo. Por eso para Freire, la concientización es una invitación a asumir una posición utópica que esencialmente es un compromiso histórico y no lo irrealizable ni el idealismo. Los hombres utópicos —Marx, Guevara— pueden ser proféticos y portadores de esperanza, porque denuncian y anuncian, comprometidos con la transformación del mundo. Si cesamos de ser utópicos nos burocratizamos, como ocurre con las revoluciones que, por esa razón, deben ser permanentes.[20]

La utopía está vinculada con la concientización, y ésta implica utopía, pues cuanto más concientizados estemos, dice Freire,[21] más capacitados estaremos para ser anunciadores y denunciadores, pues toda denuncia es un anuncio, toda crítica consciente está imbuida de utopías. La conciencia es, a la vez, desgarramiento de la realidad y desmitologización.

Puede interpretarse que utopía es posible, para Freire, cuando nace como producto de la destrucción de los viejos fantasmas, de la captura de aquellas "almas en pena" de la infancia mediante la palabra consciente. La imaginación que consigue traspasar las "situaciones-límites"[22] en lugar de revertirse sobre el preso al chocar contra las paredes sudorosas de la celda solitaria, o contra las limitaciones de la conciencia ingenua del adulto analfabeto o del candor infantil, cuando se produce como intercambio con los demás hombres, acción histórica de transformación, compromiso con el mundo, desmitificación de la cultura, nacimiento de la política.

La libertad es un tema siempre presente en Freire y en Betto: como ausencia, como esperanza, como meta, como conflicto.

En los orígenes filosóficos que ambos comparten, surge la confesión de Gabriel Marcel sobre su lucha por salir del mundo en el cual estaba preso,[23] pero la preocupación por el sentido de la libertad

20 Paulo Freire, *Fundamentos revolucionarios..., op. cit.*, p. 25.
21 *Ibidem*, p. 26.
22 *Ibidem*, p. 27.
23 Gabriel Marcel, en José Ferrater Mora, *Diccionario de filosofía*, t. 3, p. 2 100.

remite inmediatamente a E. Mounier, para quien no se es libre por el mero hecho de ejercitar la espontaneidad si no si se inclina esa espontaneidad en el sentido de una liberación. Para ello, es necesario reconocer el sentido de la historia para insertarse en ella. Pero no debe adherirse totalmente a la "historia que es", pues se correría el riesgo de no hacer ya "la historia que debe ser". Agrega Mounier:

> Hay que buscar los contornos de la naturaleza humana; pero al calcar demasiado bien sus formas conocidas se deja de inventar sus posibilidades vírgenes. Es el proceso de todos los conformismos. De modo que, al mismo tiempo que modesta, la libertad del hombre debe ser intrépida [...] cuando los hombres dejan de soñar con catedrales tampoco saben ya construir buhardillas bonitas.[24]

Con Mounier, coincide la propuesta de Betto de seguir imaginando detrás de las rejas, tan bien expresada en *Cartas de la cárcel,*[25] aunque, como surge de Angelo P., a veces se tornará locura por ausencia del interlocutor por el detenimiento del proceso histórico, por las alteraciones del tiempo y del espacio que se producen en la cárcel. También coincide con el filósofo personalista la defensa de los sueños y las utopías que hace Freire.

Puede señalarse, sin embargo, en los dos autores un momento de ruptura (seguramente uno entre muchos) con Mounier, ruptura que muestra la interferencia del discurso personalista originario por elementos marxistas. Según Mounier:

> Una suerte de miopía filosófica ha desviado hacia el acto de elección el centro de gravedad de la libertad, que está en la liberación consecutiva a la acción feliz. ¿Qué valdría la libertad, si sólo nos dejara escoger entre la peste y el cólera?[26]

Por el contrario, en el diálogo entre Betto y Freire queda claramente consignado, como en el conjunto de sus obras, que la verdadera libertad es aquella que responde a una elección previa, es la que sirve para la liberación de los demás hombres, de todos los hombres.

Para Freire, la libertad ocurre cuando se descoloniza la mente del oprimido de la presencia del opresor. El hombre actual está dominado por los mitos de la sociedad moderna y renuncia a su capacidad de

24 Emmanuel Mounier, *El personalismo,* Buenos Aires, EUDEBA. 1962, p. 38.
25 Frei Betto, *Cartas da Prisão,* São Paulo, Circulo do livro, s/f.
26 Emmanuel Mounier, *El personalismo, op. cit.,* p. 39.

decidir; está ahogado en el anonimato, sin esperanza y sin fe, prisionero de los dominadores, domesticado, cosificado.

Freire toma la concepción de enajenación de Marx, probablemente leída en los años sesenta y setenta a través de Erich Fromm, repetidamente citado en sus primeras obras. Fromm[27] subraya que para Marx el fin no se limita a la emancipación de los trabajadores sino que se proyecta a la liberación de todos los hombres, mediante la restitución de su libertad. Pero en cada época histórica, la desenajenación (condición para su humanización), su afirmación como sujeto o su "minimización como objeto"[28] dependen, en buena parte, de la captación de los temas de esa época, es decir del sentido histórico. Eso significa para Freire, adquirir una conciencia crítica.

También para Betto la libertad surge, en gran medida, como producto de la aprehensión de nuestro lugar en la historia. No es verdadera libertad la que alcanzó el torturador de Angelo, ahora confidente, entregando su conciencia, su memoria, su práctica, a los enemigos de la libertad. El personaje siente la derrota popular como definitiva, ya no ve alternativa, y podría interpretarse su elección como la pérdida de la comprensión de la historia, como el estrechamiento de la mirada, la prisión de la imaginación en la realidad más inmediata, y la renuncia a "soñar con catedrales". Pero la libertad tampoco es un producto de la especulación, sino que requiere de un profundo compromiso con la realidad, combinando a la vez historia y política, utopía y acción. En un relato sobre el trabajo con las comunidades cristianas de base, en 1983, Betto proporciona algunas explicaciones sobre la utilización de la Biblia en la educación de esos grupos, que complementa el relato presente en el diálogo con Freire: Se presta especial atención al contexto, a las condiciones de producción del texto (políticas, sociales, económicas y culturales). Comprende así la comunidad el sentido histórico de la Biblia y la situación de opresión en la cual fue producida, así como la lucha por la liberación que trasunta.

En el eterno juego de los espejos que obsesiona a Betto, la Biblia es, en la tarea de concientización, un instrumento para escapar de la prisión configurada por el desconocimiento de la propia enajenación, de la ubicación del propio mundo en el mundo de los otros y en la historia. La comunidad termina por preguntarse qué hacer ella

27 Erich Fromm. *Marx y su concepto del hombre,* México, Fondo de Cultura Económica, 1962.
28 Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad,* México, Siglo XXI, 1972, p. 44.

misma. En el texto ve su reflejo, va descubriendo su poder, se pregunta por los caminos concretos para salir de su situación de opresión.

La prisión, la enajenación de la libertad, es definida por Frei Betto tanto como la limitación física que impide la comunión con los otros, como la destrucción de la subjetividad, resultado de la negación al preso de concientizarse acerca de su situación. En la concepción de Foucault, que Betto asume, el encierro, a partir del siglo XIX estuvo al servicio de la creación de un grupo social específico, el de los delincuentes, como contrapartida indispensable para la delimitación de un pueblo con moral burguesa, capaz de cuidar de los bienes (maquinarias, herramientas, materias primas) que no le pertenecían pero que debía hacer producir.

Era necesario:

> Separar claramente a los delincuentes, mostrarlos como peligrosos, no sólo para los ricos sino también para los pobres, mostrarlos cargados de todos los vicios y origen de los más grandes peligros[29] [...] el criminal no debe ser un héroe popular sino un enemigo de las clases pobres.[30]

Foucault sugiere que en la actualidad existe un límite tolerable de delincuencia, aquella ejercida como parte del funcionamiento del sistema capitalista, aquella dentro de la cual se llegan a confundir delincuentes y policías, pero existe otro tipo de delincuencia, aquella que pone en juego la existencia misma del sistema. El aislamiento de los delincuentes justifica la existencia de los carceleros y de la policía controlando permanentemente a la población.

Es necesario que los delincuentes se reproduzcan, que surjan casos ejemplares, inmediatamente visibles, sobre los cuales pueda la población proyectar aquello que la moral indica que debe rechazarse. El discurso represor se encarga de realizar las articulaciones entre elementos subversivos del pensamiento y las prácticas sociales, necesarias para configurar históricamente la categoría de delincuente. Tal, la ubicación de Carlos Alberto Libanio Christo (Frei Betto), Ivo Lesbaupin y Fernando de Brito, sacerdotes dominicos apresados en 1969 por la dictadura militar, en la penitenciaría estatal, con los presos comunes durante 1972. El hecho de la separación física de los detenidos respecto a la sociedad y entre sí, además de cumplir con otras funciones, tiene un carácter eminentemente pedagógico. La sociedad aprende a diferenciarse de aquellos que representan la

29 Michel Foucault, *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1980, p. 90.
30 *Ibidem*, p. 95.

subversión (económica, política, ideológica, social); la cárcel requiere parecerse al infierno para ser claramente distinguida del mundo que toca vivir a quienes no son trasgresores.

Frei Betto describe la Penitenciaría Regional de Presidente Venceslau de la siguiente manera:

> La penitenciaría es un viejo caserón amarillo, con estructura de hierro construida en la década del 20. Recuerda una abadía benedictina de la Edad Media. Constituida por tres grandes predios rectangulares, paralelamente perfilados, con cinco pasillos con cerca de cuatrocientas ochenta celdas individuales cada uno. No hay celdas colectivas. Al frente, el lugar de la administración, cocina y un hospital. En las extremidades de los pabellones carcelarios, están las oficinas y escuelas profesionales. Dos alquerques de huerta y un campo de futbol completan el cuadro de la construcción.[31]

Los espacios sociales destinados a la represión de la mente y del cuerpo, cuyo sentido ha develado Foucault, se encuentran reunidos en el sistema carcelario. La atención hospitalaria, el deporte y la enseñanza, están allí destinados a invalidar toda capacidad de recuperación del preso por la vía de la toma de conciencia político-social, de la ampliación de su universo cultural, del desarrollo de un pensamiento crítico. La desinformación, la fragmentación de la información y la confusión de los mensajes, así como la exigencia de conocer las normas y reglamentos del penal sin que medie ninguna enseñanza ni mostración de los mismos, tienen el objetivo de interferir toda posibilidad de construcción de discursos colectivos de una comprensión global de la situación. Se pretende colocar al preso en una situación de dependencia total y puntual de una lógica que debe desconocer.

Pero el espíritu de sobrevivencia surge estimulando la creatividad. Betto relata:

> Por el tragaluz de la celda que ocupo, veo un patio cortado por un muro alto. Del otro lado del patio, el pabellón 1 con doscientas cuarenta celdas. Calculo que cada celda tiene dos metros por cinco y todas tienen el mismo orden. Es curioso observar cómo los presos conversan de una celda a la otra, a través de la ventana sin que uno consiga ver al otro. Gritan, preparan un diálogo atrevido; algo divertido y dramático. Parece un edifico de departamento en llamas cuyos moradores gritan pidiendo socorro. De un pabellón para el otro, a pesar de la distancia, los presos hablan con las

31 Frei Betto, *Cartas da Prisão, op. cit.*, p. 52.

manos, como los mudos y hasta juegan a las damas cantando las jugadas bien alto. Cada uno tiene un tablero donde opera también las piezas adversarias, de acuerdo a las jugadas dictadas por el compañero del otro pabellón.[32]

En las cárceles argentinas se desarrolló durante la dictadura militar una práctica nacida en las prisiones de Batista. Eran las "bembas", o circulación clandestina de mensajes entre la población encarcelada. Las bembas son

Fragmentos de un discurso desarmado y precario. Frases transmitidas de celda a celda, de pabellón a pabellón, e incluso de prisión a prisión. Comentadas, elaboradas, transformadas en los patios de recreo y en las visitas. Retenidas tenazmente algunas, rechazadas otras. Alimentos de la esperanza y a veces del miedo. Pero sobre todo, exorcismos contra la ignorancia, la desinformación, la incertidumbre.[33]

La bemba combate la desinformación a la cual se somete al preso respecto a su destino y el de sus compañeros. Constituye una defensa contra el ataque permanente a la integridad del yo, que complementa agresiones a la integridad física, presente en toda cárcel.[34] El cuerpo y la mente, como en la escuela, en el hospicio y el hospital, han sido enajenados del preso. Seguramente aquel Betto que trasgredía las reglas del colegio y era expulsado, se quedaba sin vacaciones, o se volvía insoportable para la maestra; debe haber relacionado muchas veces durante su estadía en el penal las restricciones y castigos físicos impuestos por la escuela y aquellos que ordenaban su vida carcelaria.

En la cárcel Betto comprendió que el preso necesita combatir la separación mente-cuerpo a la cual se ve sometido. Nuevamente el tema de la imaginación ocupa entre sus preocupaciones un lugar notable: ella no debe insubordinarse separándose del cuerpo, perdiendo de vista la situación concreta en la cual la persona se encuentra, desconociendo el entorno. La historia del cuarto fraile dominico apresado junto a Betto, Ivo y Fernando, Tito de Alençar Lima, quien enloqueció como producto de la tortura, seguramente marcó a los tres compañeros y explica el juego de razonamiento-delirio de Angelo P.

Imaginación y locura, imaginación y pecado, imaginación e insomnio; es necesario controlar el pensamiento, evitar el delirio, objetivar las ideas. Mounier se dibuja en el discurso de Frei Betto, combinándose con sentidos marxistas: "El hombre, así como espíritu, es también cuerpo."[35] En la concepción cristiana, recalca Mounier, cuerpo y alma constituyen una unidad.

Betto encara el problema del cuerpo, el trabajo y la educación en la cárcel. El cuerpo debe ser recuperado, reconocido, aprehendido por los presos. Empezaba a ayudarlos a desarrollar la capacidad de expresión oral y a posesionarse del "cuerpo pensante". El dominico siempre se interesó por el teatro y colaboró en el montaje de obras de importancia, como asistente de dirección. En la cárcel, desplegó su vocación dramática y sus conocimientos de las técnicas de expresión. Más tarde, en la tarea que realizaría en las comunidades cristianas de base, el teatro sería también un instrumento importante.

Fundamentándose en la concepción marxista, Betto denuncia el carácter alienado del trabajo carcelario. Consecuente con ello fue su decisión de trabajar para los presos y no para el penal. En el frontispicio de la administración de la cárcel podía leerse una advertencia: "Aquí el trabajo, la disciplina y la bondad, liberan tu error." Betto se pregunta si el régimen penitenciario realmente posibilita la "recuperación" del preso. Su respuesta es tajante: se trata solamente de un periodo de vacaciones de la actividad delictiva del prisionero común, no se recupera al hombre, no se reduce el índice de criminalidad. El Estado no provee su educación más que hasta tercer grado de primaria y no proporciona capacitación laboral. El trabajo del preso es una forma de superexplotación, sin que medie salario y, por el contrario, ofreciéndose como recompensa elementos de "confort" que son en realidad derechos elementales de la persona humana.

Las terapias laborales carcelarias que criminólogos, psicólogos y otros profesionales defienden[36] son denunciadas por Foucault en su crítica al discurso "utilitario" de la criminología. El discurso criminológico es indispensable para que una parte de la sociedad juzgue a la otra. Según ha investigado Michel Foucault, la introducción del trabajo en los presidios tuvo en su origen la finalidad de desarrollar la virtud. Mas en el siglo XIX, la producción de los presidiarios, de bajísimos costos, se usaba para competir con la producción de los obreros y generar en ellos odio hacia sus competidores.[37]

Los párrafos anteriores están recorridos por la hipótesis de que los

32 *Ibidem*, p. 41.
33 Emilio De Ipola, *Ideología y discurso populista*, México, Folios, 1982, p. 188.
34 *Ibidem*, p. 190.

35 Emmanuel Mounier, *El personalismo, op. cit.*, p. 12.
36 Elías Neuman, en O. Barberis, L. Frontera *et al.*, *Los derechos humanos en el "otro país"*, Buenos Aires, Puntosur, 1987.
37 Michel Foucault, *Microfísica del poder, op. cit.*

encierros —físicos, espirituales, prácticos y teóricos— constituyen un problema permanentemente presente entre las inquietudes de Frei Betto. Por momentos, surge de su discurso la desesperación por quebrar los barrotes, como aquella sor Juana, mujer desesperada que en *El día de Angelo P.* lucha por romper "el chaleco de fuerza de la ortodoxia —política o religiosa—", sintiéndose culpable por haber cedido a la Inquisición lo que hervía en su sangre, al evitar ponerlo en el papel, autocensurándose, ocultando sus fantasías, castrando su sensualidad y su creatividad y que clama, finalmente: "No permitas que sometan al Dios que te habita."[38]

En la obra de Frei Betto existen numerosas críticas al dogmatismo, al sectarismo y a la ortodoxia, explícitas y veladas, en relación con los católicos y con los marxistas. Pero cada tanto, resurge cierta actitud de búsqueda angustiosa de límites a su propio pensamiento y a su imaginación. Es una angustia que parece calmarse cuando Betto descansa sobre los conceptos esenciales del cristianismo o del marxismo demostrando su compatibilidad.

Paulo Freire estuvo preso y vivió los topes físicos y psicológicos de la celda. Luego vivió largos años en el exilio. En ambos lugares, se vivificó su amor a la libertad. En el diálogo con Frei Betto, Freire dice: "¿Qué es un exiliado? Es un hombre que no tiene derecho a volver a su casa." En el exilio, para él, hay algo de encierro, de clausura. Y una búsqueda angustiosa de salidas. Se podría oír decir a Freire, como a Benedetti:

> En aquel otro exilio me sentí extranjero ...hasta que llegó la manifestación y me vi caminando con hombres y mujeres del lugar y desde los bordes los milicos locales me miraron con la misma inquina que los de mi ciudad.[39]

Freire amó a Bolivia y a Chile y sufrió por sus dictaduras; conoció de las luchas en Guinea-Bissau en vida de Amílcar Cabral. Pero durante los dieciséis años que duró su exilio, nunca, como acota Betto, dejó de esperar.

En el exilio, el hombre comienza siempre desintegrándose, porque el territorio sobre el cual se diseñaba, diacrónica y sincrónicamente su unidad, le ha sido expropiado. Por eso la búsqueda constante de información, las referencias al país de uno, las conversaciones nostálgicas. Por eso y por el amor a lo de uno. El país que cobija proporciona generosamente su propia lógica, pero la tendencia de

38 Frei Betto, *El día de Angelo..., op. cit.*, p. 18.
39 Mario Benedetti, *Viento del exilio,* México, Nueva Imagen, 1984, p. 103.

los exiliados —no los emigrados— es articularse a ella, pero conservando un desdoblamiento permanente. Hay un otro país que siempre juega como presencia inalcanzable, como ausencia dolorosa. El país que fue arrancado a los exiliados subsiste disgregado en los centenares de experiencias que han sido fragmentadas y que solamente la memoria colectiva puede reconstruir. Carlos Ulanovsky dice:

> En el tiempo que pasé viviendo en México conocí muchas clases de exiliados. Lo normal en todos fue que para volver a juntar las fichas del rompecabezas tuvimos que contar más de cien veces nuestra historia. Pero fundamentalmente se la contamos a un interlocutor exigente y desconocido: nosotros mismos.[40]

Hay muchas formas de contar la historia. Hay muchas formas de unir el rompecabezas. Freire eligió una de ellas y volvió a comenzar muchas veces, en varios países, aquel relato que tuvo su preámbulo en Pernambuco entre 1946 y 1954 y que se consolidó en el noroeste de Francisco Juliao durante 1962. Claro está que para Freire los relatos se construyen de a dos, la historia se dibuja en la trama de la comunicación. Por eso, en abril de 1975 escribía desde Ginebra a Mario Cabral:

> Te puedo decir una cosa de la que estamos convencidos (no sólo en función de nuestras experiencias anteriores, sino sobre todo debido a nuestra opción política, a la cual procuramos ser fieles), a saber: nada tendremos que enseñar allí si no somos capaces de aprender *de* ustedes y *con* ustedes.[41]

En algún sentido, Freire reconstruyó los inicios de su experiencia, los fundamentos de su teoría, consciente de las diferencias de significado en contextos diferentes, buscando la interrelación entre sus conocimientos y las culturas con las cuales se vinculaba. Sin rechazar jamás "el contexto de préstamos en que se encuentra exiliado", ni abandonar las raíces propias.

Freire lo dice claramente, no se trata de hundirse en la culpa, hay que superar

> lo casi insoportable (que resulta) que mientras yo escribía/caminaba/busca-

40 Carlos Ulanovsky, *Seamos felices mientras estemos aquí,* México, De la Pluma, 1983, p. 34.
41 Paulo Freire, *Cartas a Guinea-Bissau,* México, Siglo XXI, 1977, p. 103.

ba escuchaba a troilo y a leo brouwer y atravesaba el riesgo y sumaba expulsiones y amenazas pero gozaba del sol y tenía a mano el mar y la mujer durante cinco, seis, siete años vale decir durante toda una estropajosa eternidad ellos miraban firmes o rabiosos o tristes o distantes o serenos las arrugas del muro impenetrable.[42]

El sentimiento de culpa puede llevar a la parálisis, a la negación o al suicidio. Fue muy común entre los exiliados latinoamericanos de los sesenta y setenta que las dirigencias de organizaciones político-militares derrotadas en su país, y ahora también exiliadas, difundieran una concepción culpable del exilio, combinada con una idea de héroe que congelaba la sangre de los vivos. Dice otro testimonio del exilio argentino en México:

Desde el comienzo, un sentimiento de culpa pesó mucho sobre los exiliados sobre todo en los recientemente desvinculados de los grupos guerrilleros. El heroísmo, considerado en el país como una de las virtudes de la militancia se enfrentaba ahora a la seguridad de la vida en el exilio.[43]

La opción de Freire no fue la nostalgia paralizante, sino la asunción del "contexto de préstamos" con lucidez, mientras se "capacitaba" para "que un día próximo o distante puedas volver a tu contexto de origen. Hay que asumirlo sin rabia, lúcidamente, de un modo emocionalmente equilibrado". Para ello, el exiliado no debe inmovilizarse dejando tan sólo correr su imaginación como el preso de Frei Betto, pues se ahogaría en ella. Nuevamente su destino es una duplicación. Sentir los latidos de la tierra lejana:

Los peores años del exilio fueron sin duda aquellos que fueron los peores años de Argentina bajo la dictadura militar [...] A diferencia de lo que sucedía en Argentina en esos espantosos años, en el exilio cada una de las prisiones, desapariciones, eran sabidas, conversadas, denunciadas, lloradas. Se vivieron los duelos. Se tenía toda la información que permitió tener conciencia de la magnitud del drama argentino. Las listas de muertos y desaparecidos daban cuenta del derrumbe de un mundo, de la masacre de una generación, de la desdicha de familiares, amigos y compañeros queridos.[44]

Pero también asumir trabajando el "contexto de préstamo" cultivando las "marcas culturales" que trajo consigo. Porque, si no estimula el crecimiento de los elementos propios, o si a la vez no se imbuye de los de la sociedad que lo acogió, corre el peligro de perderse. Si congela los procesos del pasado, podríamos agregar, si no revisa las prácticas y las teorías, si no llora los propios errores, si no registra que la historia no se repite, solamente se detiene frente a su propia figura del pasado, frente al mito de lo que quiso ser, colocando el futuro a la sombra de un narcisismo conservador. Dice Freire:

[...] en ese esfuerzo de clarificación continúo hoy. Y es esto lo que va haciendo cada vez más difícil que yo sea recuperado [...] por eso mismo es que las críticas que se fundamentan en el conocimiento de uno u otro de mis trabajos, no me parecen justas. Al fin y al cabo todavía no me morí [...] El Paulo Freire de hoy tiene cierta coherencia con el Paulo Freire de ayer. El Paulo Freire de ayer no ha muerto. Quiero decir que yo he estado vivo durante todos estos años [...] Pero el Paulo Freire de hoy necesariamente lleva consigo las marcas de la experiencia [...] Entonces, sería un desastre, sería muy triste, si yo no hubiera aprendido con estos cinco o seis momentos históricos, si hoy en día yo siguiera siendo el mismo que llegó al exilio veinte años atrás, primero en Bolivia y después en Chile. Yo tengo aún que aprender haciendo y viendo las cosas que se están haciendo.[45]

Para que la operación pedagógica del exiliado sea completa y para que el exilio se transforme en condiciones de producción de nuevos discursos que manifiesten la superación de los del pasado, la relación con él no debe ser solamente cultural, sino político-cultural. El exiliado no puede militar partidariamente casi en ningún país, pero puede tener una relación política con la realidad. Ella facilita la comprensión del valor de la cultura y de las formas de organización de los otros, entenderlas en su especificidad, establecer con ellas una relación dialógica. Antes de pronunciar discursos, escuchar los de los otros; antes de enseñar, aprender; antes de aconsejar desde la propia experiencia, recibir la ajena.

Hay reminiscencias del pensamiento de Mounier en la centralidad que Freire adjudica a la comunicación, a la presencia del otro —persona, comunidad, sociedad, país—. El primer movimiento que revela a un ser humano es "hacia el otro", dice Mounier. Agrega que la persona es persona *hacia* el mundo, *hacia* las otras personas, quienes

42 Mario Benedetti, *Viento del exilio, op. cit.*, p. 112.
43 J. Bernetti, M. Giardinelli, *México, el exilio que hemos vivido* (inédito), p. 43.
44 *Ibidem*, p. 42.
45 Ligia Chiappine, "Encontro con Paulo Freire. Ginebra 1979", en *Educaçao e Sociedade*, Núm. 3, São Paulo, mayo de 1979, p. 62; y "Sobre educación popular, entrevista a Paulo Freire", agosto de 1985. Ambos artículos en Rosa María Torres, *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire*, Quito, CECCA-CEDECO, 1986.

la hacen ser: "la persona por el movimiento que la hace ser se ex-pone [...] Casi se podría decir que sólo existo en la medida en que existo para otros, y en última instancia ser es amar."[46]

El exiliado debe ex-ponerse para ser un sujeto, pues éste "no se nutre por autodigestión" y la persona, siempre se funda, según Mounier, en una serie de actos originales: "Salir de sí; comprender, tomar sobre sí, asumir el destino, la pena, la alegría, la tarea de los otros; dar y poseer una fidelidad creadora."[47]

Freire dice: "Cuando uno sale para el destierro se amplía el universo de la libertad." Al mismo tiempo, se estrecha aquella libertad histórica que tiene raíces en la casa de uno, a donde no se puede volver. La libertad alcanzada por el exiliado es tal en la medida en que no cae en la desesperanza que imposibilita el diálogo. Esperanza significa búsqueda y posibilidad de desarrollar un pensar crítico. Desde esa posición puede superarse la dicotomía hombres-mundo y captar la realidad como un proceso en constante devenir.[48] De tal modo, el proceso educativo es una relación dialógica entre sujetos mediados por el mundo. Ese mundo impresiona y provoca dudas, esperanzas y visiones diversas. Ellas implican temas significativos, que surgen de la realidad concreta, a la inversa de la concepción del idealismo que Freire llama "ingenua", la cual olvida la situación existencial en la que el hombre está. En tal sentido, Freire cita a Pierre Furter en *La pedagogía del oprimido.*

En el exilio, la condición para no caer en el encierro, para no convertir la libertad en prisión, para evitar la desintegración de la persona, es precisamente, en la concepción freiriana, producir, "temas significativos" junto con los sujetos que pertenecen a esa otra realidad, ahora sus anfitriones.

En el caso del exilio latinoamericano, los "temas significativos" han tenido elementos comunes y diferencias notables según la nacionalidad exiliada y la sociedad que la recibió. No puede dejar de destacarse que en el caso argentino se produjo un pasaje del localismo a límites geopolíticos más amplios, de parámetros históricos de mayor alcance, como en el resto de los exiliados de la región. Pero la particularidad radicó, en la mayoría de los argentinos, en la redimensión de la importancia y originalidad de su cultura y en la caída de muchas ilusiones de grandeza y europeísmo. El exilio significó también un cambio en el punto de vista, una reubicación de la perspectiva, y muchos adquirieron una mirada latinoamericana, llegando a resultar este último uno de los más importantes beneficios.

46 Emmanuel Mounier, *El personalismo, op. cit.,* p. 20.
47 *Ibidem,* p. 21.
48 Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido, op. cit.,* p. 106.

Freire ya tenía una posición latinoamericanista y tercermundista cuando salió de Brasil. Y como puede leerse en un recorrido de su obra (y también en el diálogo con Frei Betto), consideró que las experiencias no pueden trasladarse, que cada realidad histórico-social concreta aporta nuevos significados. Éste también es tema de la correspondencia con Mario Cabral, a quien escribió desde Ginebra:

> En nuestro caso, por el contrario, lo que nos enseñan nuestras experiencias, tanto las del pasado como las actuales, es que no se las puede trasplantar pura y simplemente.
> Pueden y deben ser explicadas, discutidas y críticamente comprendidas por aquellos y aquellas que ejercen su práctica en otro contexto, en el cual no serán válidas, sino en la medida en que sean reinventadas. [...]la cerrazón a experiencias realizadas en otros contextos es igual de equivocada que la apertura ingenua a ellas, o sea su importación pura y simple. Amílcar Cabral no negó nunca la importancia de las experiencias positivas de otros contextos, pero tampoco aceptó nunca su imitación indiscriminada.[49]

En la posición enunciada radica uno de los aportes más importantes de la pedagogía de Freire. Se trata de un golpe al positivismo que ha sido largamente reprochado al autor y consiste en denunciar la pretendida universalidad y unicidad del discurso pedagógico moderno. Un aspecto de ese ataque surge en la posición epistemológica de Freire que respeta siempre la primacía de lo real. Un segundo aspecto radica en la postulación de la pedagogía del opresor como una forma posible de la pedagogía y no como la única, legítima y universal de la época. Al calificar la pedagogía —bancaria o dialógica— la acota, la reduce en sus alcances, la particulariza. En el exilio, Freire fue fiel a esa posición, seguramente ayudado por aquella habilidad de ponerse en el lugar del otro respetando sus creencias que en la infancia aprendió de su padre.

Así como Frei Betto, Freire se subleva ante todas las clausuras, ante todas las vallas a la comunicación, ante todo ataque a la libertad. En su teoría esa preocupación estimula asociaciones que contribuyen a generar su teoría de la "transitividad" de la conciencia, a partir de la caracterización de la posición de "intransitividad", en la cual se encuentra el campesino analfabeto y oprimido. Usando aún una categoría típica del pensamiento desarrollista de la época, "sociedad cerrada", Freire reconstruye en *La educación como práctica de la*

49 Paulo Freire, *Cartas a Guinea-Bissau, op. cit.,* p. 104.

libertad los rasgos culturales del hombre que habita las zonas más atrasadas del país.

La falta de un sentido histórico y la estrechez de miras caracterizan a aquel hombre. Su mirada choca contra los límites de la localidad, y se revierte contra sí misma, como en las colectividades que Fernando de Azevedo llamó "delimitadas" y "vueltas sobre sí mismas". La intransitividad obliga al hombre a hundirse en la incomprensión de los problemas que se sitúan más allá de su "esfera biológicamente vital".[50]

El camino que Freire encuentra para romper los barrotes de la prisión cultural es político. Tiene una profunda semejanza con aquel propuesto desde la cárcel por Antonio Gramsci, en su análisis sobre la cuestión meridional. Ambos consideran que la pura espontaneidad necesita límites. Como la imaginación de Angelo P. El campesino constituye en el "mezzogiorno" una masa amorfa y disgregada, sin ninguna cohesión propia; el campesino brasileño posee una forma de conciencia no comprometida con los otros hombres en un sentido humano, es decir, transformador de las condiciones de vida. Un hito en la ruta de la transformación del campesinado sumergido, localista y falto de conciencia crítica en un sector social que asume su rol en el cambio de su vida y la de la sociedad, es lograr la disgregación del viejo bloque intelectual agrario, romper las amarras que aprisionan a los analfabetos oprimiéndolos.[51]

La conciencia política, conciencia crítica y transitiva, es el camino que, como Gramsci, proponen Freire y Frei Betto para liberarse de la cárcel, las escisiones exiliares y la intransitividad. Es el camino hacia la humanización que destruye la posibilidad de la muerte psicológica o moral.

La política como obstáculo y la pedagogía de la liberación

El diálogo entre Frei Betto, Paulo Freire y Ricardo Kostcho remite permanentemente a la praxis y a la realidad. Ruptura con el idealismo, tanto del dominico como del pedagogo, la presencia de la experiencia como materialidad histórico-social tiene connotaciones marxistas en sus discursos.

50 Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad, op. cit.*, p. 65.
51 Juan Carlos Portantiero, *Los usos de Gramsci*, México, PyP, 1977, p. 304.

El marxismo fue conocido por ellos a través del personalismo, pero luego lo leyeron en fuentes primarias. Ya en la *Pedagogía del oprimido*, Freire ha adoptado una buena parte de la terminología marxista y una detallada lectura permite descubrir que los enunciados que tenían un directo parentesco con el personalismo y el existencialismo en *La educación como práctica de la libertad*, adquirieron en el nuevo texto un sentido materialista histórico que el autor reforzó con numerosas citas de los clásicos de esa corriente del pensamiento.

Freire, sin embargo, siguió acusado por la izquierda de "culturalista", "idealista", "espontaneísta", "paternalista", y otros atributos que tienen en común la condición de señalar que el sujeto se encuentra alejado de las posiciones doctrinarias marxistas a ellas adscritas. Entre los elementos que mayor irritación han producido, se encuentra el interés de Freire por la cuestión ideológico-cultural, que lo llevó a detenerse en sus manifestaciones específicas. Los detractores de Freire, como los de Gramsci, no le perdonan que no cumpla con el ritual de exponer los vínculos puntuales entre cada hecho cultural o pedagógico y las condiciones materiales de las cuales serían un reflejo. Tales críticas desconocen la idea marxista de autonomía relativa, y son incapaces de comprender que las múltiples causas económico-sociales y políticas que forman parte de las condiciones de producción, distribución y uso de los discursos pedagógicos y culturales están inscritas en su trama y no son una causa externa al proceso educativo.

Pero si la relación con los marxistas es teóricamente conflictiva, más lo es aún para los "pedagogos de la liberación", cristianos-marxistas, sustentar la validez de su práctica, sin ser acusados de "populistas". Efectivamente, la combinación entre latinoamericanismo, tecermundismo, cristianismo, marxismo y democracia, que se inscribe en el discurso de aquella tendencia, ha sido duramente combatida. También lo ha sido su convicción acerca de la necesidad de realizar una tarea político-pedagógica que contribuya a elevar a los desposeídos hacia niveles superiores de conciencia como condición para que sea posible la transformación social. Su actitud de predicación ha sido señalada como paternalista y manipuladora. El programa que los guía acusado de reformista, y Freire, clasificado dentro de un amplio y poco definido grupo que calificaron como "nacionalismo desarrollista".

Si bien una lectura de la obra de Freire impulsa a ubicar la mayor parte de sus convicciones y sus experiencias dentro de ese amplio espectro que se ha llamado "nacionalismo popular" —y que ha sido también denominado despectivamente "populismo"—, la resistencia que ofrece el propio Freire a esa situación, nos advierte sobre la necesidad de tomar con cuidado este asunto.

La primera pregunta que cabe hacerse, interroga sobre la continuidad o discontinuidad que existiría entre Freire y las expresiones pedagógicas del nacionalismo popular, que se inscriben entre una serie de formaciones ideológico-políticas que expresan a sujetos complejos. En América Latina han tenido diversas manifestaciones político-pedagógicas donde predominó, según cada peculiar combinación de fuerzas sociales, ideológicas, económicas y políticas, el nacionalismo, el desarrollismo, las luchas sociales entre las clases, los grupos regionales, los sexos, los sectores culturales, el antiimperialismo o el tercermundismo, entre otras tendencias.

Si bien los críticos de la pedagogía de la liberación ubican a su fundador dentro del "nacionalismo desarrollista", desde su primera etapa, llama la atención que no intenten encontrarle vinculaciones históricas e ideológicas con el *trabalhismo.* Aún cuando Freire haya manifestado repetidas veces su rechazo hacia la política tanto de Getulio Vargas como de João Goulart, no debe olvidarse que fue durante el gobierno de este último presidente cuando el pedagogo realizó su experiencia más trascendental en el Movimiento de Cultura Popular de Recife —continuado más tarde en el Servicio de Extensión Cultural de la universidad de ese lugar—, que creció en condiciones favorecidas por el nacionalismo popular. Tampoco puede obviarse fácilmente la consideración del hecho de que Freire haya comenzado sus primeras experiencias, antecedentes según su propio testimonio,[52] del método que inició en 1961, como director del Departamento de Educación y Cultura del SESI (Servicio Social de Industria) en Pernambuco y después en la superintendencia, entre 1946 y 1954, es decir durante el tercer gobierno de Vargas.

El 15 de febrero de 1947, el gobierno de Vargas aprobó el plan de la llamada Campaña de Educación de Adolescentes y Adultos, y la puso en práctica de inmediato, con el apoyo de numerosas instituciones, así como clases de alfabetización dirigidas por voluntarios, centros de cultura popular y otros. La campaña se apoyó en la estructura del sistema escolarizado ya existente. La movilización que produjo y sus resultados positivos pueden comprobarse teniendo en cuenta el aumento significativo de la matrícula y de las unidades escolares en la educación de adultos que sucedió a su inicio. La CEAA funcionó entre 1947 y 1963. Según algunos analistas críticos[53] el clima de

52 Paulo Freire, *Fundamentos revolucionarios..., op. cit.,* p. 11.
53 Vanilda Paiva, *Educação Popular e Educação de Adultos,* São Paulo, Loyola, 1987, p. 191.

euforia y el ascenso de la campaña se mantuvo hasta 1954, año que coincide con el suicidio de Vargas.

El análisis que la izquierda hace de la CEAA es muy ilustrativo del tipo de críticas que en términos más generales han venido haciendo al *trabalhismo.* Dice Vanilda Paiva:

> [en 1958] obsérvase que la CEAA se había mantenido fiel a su fundamento político, formando nuevos contingentes electorales, y por otro lado había efectivamente contribuido a disminuir los índices de analfabetismo en el Brasil. Su actuación, entretanto, exceptuada una pequeña parte, se reducía a la mera alfabetización: era una "fábrica de electores".[54]

El desprecio de la izquierda por la democracia le impide advertir el valor político del voto popular, y lo induce a reducir la política del *trabalhismo* a un "populismo". La opinión del propio Freire sobre el nacionalismo popular es cercana a la de Paiva. Considera en el diálogo con Betto que las condiciones para la existencia del "populismo" son la emergencia de las masas populares y de los líderes que buscan manipularlas. Ésa es la opinión de Freire en 1987, e incluye al gobierno de Goulart. En alguna medida, el análisis de Paiva es más comprensivo de las condiciones económico-sociales y la complejidad de las demandas, aunque haga hincapié en el aspecto autoritario del proyecto. Freire responde desde una posición tajante, en la cual se ubica frente a las acusaciones que él mismo ha sufrido.

Durante sus primeros dos gobiernos, Vargas había terminado de construir el sistema educativo nacional y extendido programas de educación formal para los obreros. El sentido de esos programas divide las opiniones de los pedagogos. La introducción de la educación técnica e industrial es interpretada como una respuesta del gobierno a una burguesía que requería mano de obra calificada, o bien, como una respuesta a demandas de las clases populares.

Vanilda Paiva sostiene que, si bien el crecimiento de las redes de enseñanza se realizó en dirección a las poblaciones rurales y a favorecer la educación técnico-profesional de la población urbana, la estrategia educacional tenía como objetivo primordial la defensa del orden social. Vargas lo decía claramente: al ofrecer educación vocacional y profesional a las clases más desfavorecidas, la nueva educación brasileña acabaría con la existencia de descontentos e inadaptados que "constituyen el material humano más demandado por los propagandistas bolcheviques".[55]

54 *Ibidem,* p. 192.
55 *Ibidem,* p. 132.

Las palabras de Getulio Vargas —que podrían haber sido pronunciadas por más de un líder nacionalista popular latinoamericano— terminan de complicar un cuadro que ha sido lo suficientemente atípico como para no encajar en ninguna tipología de los sistemas educativos más o menos convencional. La discusión sobre los proyectos educativos de los nacionalismos populares —y en particular del *trabalhismo*—, confunde generalmente el discurso del líder con el conjunto contradictorio de procesos que efectivamente se desarrollaron. Respecto a la educación durante el varguismo, vale la observación siguiente:

> Es difícil llegar a un consenso sobre qué representó el Estado Novo para la vida nacional. Los estudiosos del asunto divergen ampliamente en cuanto a la forma que tomó el gobierno y en cuanto a los resultados de su acción. Para unos fue un golpe de muerte a los intereses latifundistas y un favorecimiento de los intereses de la burguesía industrial. Para otros, favoreció a los sectores populares con su amplio programa de Previsión Social y Sindicalismo. Para otros, también, fue el resultado de la unión de fuerzas entre un sector moderno, un sector arcaico y el capital internacional contra los intereses de las clases trabajadoras.[56]

El mismo autor opina que el periodo del Estado Novo combinó una atención a objetivos de bienestar social e independencia económica con una política antidemocrática.

Una descripción parecida cabría hacer de las polémicas sobre la educación *trabalhista.* Algunos opinan que se trató de una serie de programas tendientes a reclutar opiniones favorables a un líder que ansiaba manipular a las masas. Otros, reconocen el éxito de las propuestas pero las descalifican considerando que la elevación de las masas mediante la alfabetización es "reformismo" e identificando a los "votantes" como una masa utilizada por la burguesía; otros, consideran que el *trabalhismo* desarrolló una política educativo-cultural dirigida hacia los sectores populares, que osciló buscando responder, a la vez, a las demandas de los trabajadores y las demandas de los empresarios. Aunque los programas de alfabetización hayan estado en gran parte inspirados en la ansiedad de los caudillos locales y nacionales por conseguir más votos, han significado nada menos que un vehículo para otorgar el voto a centenares de miles de ciudadanos excluidos. El *trabalhismo* aparece en esta última perspectiva como un campo de fuertes luchas por la hegemonía ideológica,

56 Romanelli Oliveira de Otaiza, *Historia de Educaçao no Brasil,* Brasil, Vozes, 1978, p. 51.

dentro del cual el espacio educativo se llena de posiciones contradictorias. La adhesión popular al régimen es uno de los aspectos que más estupefacción produce a los analistas. Tal es lo que le ocurre a Frei Betto, para quien el último periodo de Vargas constituye una imborrable huella de la infancia.

En una carta escrita desde la cárcel a sus padres y hermanos el sacerdote recuerda el día en que cumplió diez años. Era el 25 de agosto de 1954.

En la madrugada del 24, el rostro del padre mostraba ansiedad, pero horas después el lector asiduo de Carlos Lacerda, voz liberal antivarguista que escribía en *Tribuna da Impresa,* rebosaba de júbilo. Poco después, caía en una completa estupefacción; Vargas se había suicidado. Dice Betto:

> Papá enmudeció como quien se sentía constreñido a tener que ingresar en una nueva era por encima de un cadáver. En aquel año mi cumpleaños fue simple, casi triste. Lo trágico mostrábase como una máscara picaresca. Vargas salía de la vida para entrar en la historia de una época en que la burguesía brasileña anidaba a la sombra de un poder extranjero.[57]

Betto considera que el gobierno de Vargas fue una dictadura, e intenta comprender su relación con las masas populares. En la mencionada carta dice:

> Había entrado en presencia de algo que solamente más tarde comprendería. Vargas conseguiría que su figura fuera amada y respetada por el pueblo. En los ojos lagrimeantes de las empleadas domésticas y de los obreros vi reflejada la imagen de aquel hombre pequeño en estatura pero grande en ambición. El poder era para él no tanto un medio de imponer su voluntad como un altar donde sentirse venerado por el pueblo. A tal punto deseó que el pueblo lo amara que abandonó a su mujer. Con todo, tampoco Getulio le fue fiel a su pueblo, ni su pueblo le fue fiel a él. El sentimiento de amante traicionado lo llevó al suicidio. Éste no fue un gesto político, sino verdaderamente pasional.[58]

En un intento de comparación entre el peronismo y el *trabalhismo,* Ernesto Laclau[59] sintetiza las diferencias entre ambos procesos en las siguientes características:

La revolución brasileña de 1930 concentra un cúmulo de contra-

57 Frei Betto, *Cartas da Prisão, op. cit.,* p. 105.

58 *Loc. cit.*

59 Ernesto Laclau, "Hacia una teoría del populismo", en *Política e ideología en la teoría marxista,* México, Siglo XXI, 1977.

dicciones, algunas de las cuales habían sido ya resueltas en Argentina, cuando surgió el peronismo en 1945. Entre ellas destacan los conflictos interregionales (saldados en Argentina a partir de la federalización de Buenos Aires en 1880 a favor de la oligarquía agroexportadora); el ascenso y reacomodamiento político de las clases medias y su expresión a través de un partido político, el radicalismo. Desde la revolución de 1930, en cambio, el varguismo cargó con fuertes contradicciones entre los campesinos y el caudillismo local, clases medias sin referente político nacional y numerosos conflictos interregionales.

Laclau considera que debido a la heterogeneidad de contradicciones subsistente en la realidad brasileña, Vargas no pudo organizar un movimiento unificado y homogéneo y representó fuerzas con intereses y demandas contradictorios. Perón, por el contrario, habría conducido un movimiento más homogéneo. Vargas había requerido de su dominio personal para establecer un complicado sistema de alianzas. La fragmentación del apoyo político de Vargas, estaría reflejada en el hecho de que organizara dos fuerzas políticas en lugar de un solo partido representante de su régimen.

Por nuestra parte, consideramos que en ambos casos se trató de movimientos que representaban intereses heterogéneos, aunque efectivamente, en el caso de Brasil, la presencia de las oligarquías locales dentro de las tendencias gubernamentales, es un buen ejemplo de las diferencias que Laclau señala. Por el contrario, una de las características fundantes del peronismo fue la exclusión de la oligarquía del bloque político dirigente.

Debe, sin embargo, agregarse otro factor: la estructura económico-social argentina es mucho más homogénea geográficamente y la del capitalismo se extendió en este país sobre carriles más homogéneos, frente a la complejidad de Brasil, donde el desarrollo desigual alcanza magnitudes mucho más importantes y la combinación de formas de producción económica-social y cultural es mucho más profunda.

Aquellas diferencias deben tenerse en cuenta al comparar los dos procesos desde el punto de vista pedagógico.

Al respecto, debe señalarse que la reforma educativa del varguismo, pese a su magnitud, no alcanzó a realizar un proceso de homogeneización político-cultural de las grandes masas, como lo logró el peronismo. En ambos casos, los programas educativos se apoyaron en el sistema de educación pública. Aunque en Brasil se intentó utilizar en cierta medida la movilización popular en la CEAA —coincidiendo en algunos aspectos con la experiencia mexicana—, esa

movilización encontró su tope en las contradicciones internas de un Estado en el cual los intereses de la burguesía tenían un lugar predominante. En Argentina, la clase obrera tuvo un papel más protagónico y, sin estar ausentes los elementos que caracterizaron la educación varguista, el discurso pedagógico del peronismo construyó un sujeto pedagógico en el cual predominaron cargas político-culturales que expresaban al complejo sujeto pueblo. El peronismo fue constante en otorgar al Estado un papel hegemónico en la educación, considerándolo el instrumento fundamental para la difusión de los valores nacional-populares y la construcción de la conciencia colectiva. El Estado varguista mantuvo importantes oscilaciones en ese sentido, las cuales expresaban también las dificultades ya señaladas para consolidar las fuerzas antagónicas que lo componían en forma de sujeto político.

El espacio en el cual Paulo Freire comenzó su experiencia, en 1962, es decir el periodo de Joao Goulart, heredó una buena parte de las características contradictorias del *trabalhismo* tradicional, pero se le agregaron nuevas demandas. Entre ellas, en función del tema que nos ocupa, destacaremos las presiones desarrollistas nacionales y norteamericanas y las tendencias hacia una radicalización del proceso, provenientes de una izquierda que había conocido la revolución cubana y, al mismo tiempo, tenía sectores que consideraban pertinente otorgar su apoyo al régimen de Goulart. También debe tenerse en cuenta que, en aquel momento, se estaba produciendo una profunda radicalización de grupos cristianos que pasarían rápidamente del liberalismo al nacionalismo desarrollista y luego a posiciones revolucionarias.

En los sesenta se producían tránsitos políticos e ideológicos acelerados en el marco de una situación de apertura. Tal fue el caso de los grupos cristianos. Vinculado en un comienzo a programas desarrollistas y educacionistas, Freire rápidamente se radicalizaría. De hecho provocó en Río Grande del Norte, en 1963, una ola de ataques que lo acusaban de comunista, sucediéndose a aquellos otros que lo habían acusado de paternalista y proimperialista.

El método de alfabetización de Freire se tornó una fabulosa experiencia político-pedagógica popular en el marco de un gobierno nacional de tintes nacionalistas-populares, en una región donde conservadores modernizantes ganaban elecciones y candidatos de izquierda llegaban a cargos municipales. En ese panorama político, las campañas de alfabetización y los programas culturales estaban a la orden del día. Ellos tenían varias finalidades; entre las cuales se

destacaba la necesidad de los políticos en ascenso de ensanchar las masas de alfabetos votantes para reproducir su poder.[60]

Pero reducir a aquel último motivo la tarea de Freire, es acortar demasiado la mira. Es evidente que en la época avanzaban formas progresistas de cultura política que iban más allá de inmediatos intereses electoralistas. La teoría que reduce el fenómeno populista a la necesidad psicológica de manipulación, por parte de un líder respecto a masas incultas, no solamente es errónea sino que oculta la complejidad de los procesos políticos latinoamericanos. De la misma manera, cuando Paulo Freire y Frei Betto reducen el nacionalismo popular al término que lo expresa despectivamente "populismo", encierran teóricamente su propia experiencia y sólo les queda el camino leninista.

La pedagogía de la liberación plantea una serie de conflictos que llegan a atrapar a sus teóricos y adherentes. En tanto método de rápida alfabetización, se imbuye de contenidos desarrollistas, nacionalistas populares o socialistas. Puede ser coherente con la intención de elevar la cultura de los sectores populares en el marco del desarrollo capitalista o bien promover la educación de las masas en un proceso de transformación social. Pero la situación cambia cuando lejos de reducir el aporte freiriano a un método de alfabetización rápido y eficiente, conservamos la unidad de la concepción en que ese método se inscribe: su núcleo lo torna subversivo en relación con el modelo político-pedagógico moderno, tanto en su versión socialista como en su versión capitalista.

El aporte pedagógico de Paulo Freire se compone de tres elementos básicos. Ellos son: el ya mencionado método de alfabetización; la definición de la educación como una praxis político-pedagógica, que incluye la explicación de la relación dominador-dominado en el interior del vínculo educador-educando, y la propuesta de la relación dialógica como un medio para la creación, en cada acto educativo, de aportes para una nueva cultura. Este último elemento significa considerar al educando un sujeto y no un objeto y elevar su cultura, combinándola con aquella que porta el educador.

El sistema educativo moderno es aquel fundamentalmente escolarizado, generado originariamente durante los procesos de industrialización y construcción de los estados modernos, tanto en el capitalismo como en el socialismo y adoptado como modelo por los países

60 Vanilda Paiva, *Educação Popular..., op. cit.,* p. 189. Romanelli Oliveira de Otaiza, *Historia de Educação..., op. cit.,* p. 171. Celso Rui Beizegel, *A Cultura do Povo,* São Paulo, Educ, 1982.

latinoamericanos. El núcleo de aquel sistema educativo es la relación vertical entre educadores y educandos (definidos como generaciones adultas, generaciones jóvenes; clases dominantes —clases subalternas; grupos detentadores del poder regional, cultural, científico, etc.—; grupos desposeídos, y otros). Es un vínculo de transmisión unilateral que supone la nulidad del saber del educando y su mutismo.

El ataque de Freire se dirige exactamente a aquel núcleo. Contradice a los reproduccionistas, que suponen que la educación tiene por definición el rol de reproducir las relaciones sociales de producción, porque propone un vínculo educativo capaz de coadyuvar a su transformación. Disiente con el desarrollismo porque los sujetos de la pedagogía alteran sus posiciones y subvierten el orden en lugar de garantizar el progreso de ese orden social. Es antagónico con la teoría leninista de la conciencia exterior a la clase obrera y se acerca a la concepción gramsciana de la relación entre espontaneidad y dirección consciente.

La pedagogía de la liberación surgió de fuentes teóricas y prácticas políticas diferentes a aquellas que guiaron el proceso de la izquierda brasileña, que critica Frei Betto en la entrevista. Los contenidos marxistas están mediatizados por el cristianismo y el nacionalismo-latinoamericanismo-tercermundismo. Frei Betto reivindica el hecho del carácter popular del discurso nacional producido por las fuerzas sociales que hicieron las revoluciones cubana y nicaragüense, negando toda incidencia de los partidos comunistas en la gestación de esos procesos. Los acontecimientos que Frei Betto señala, no son otra cosa que nacionalistas populares, cuyo tránsito derivó hacia formas de democracia popular o de socialismo.

La atracción y el parentesco de la pedagogía de la liberación con los nacionalismos populares es indudable. Pero como esas formaciones ideológico-políticas son altamente inestables, puede puntualizarse que aquella pedagogía es pertinente en los momentos en que los nacionalismos populares expresan la movilización de las masas en un sentido transformador. Esta última posición política es cercana y en muchos casos se confundió —el caso del Chile de Allende y también Nicaragua son ejemplos claros— con el llamado "socialismo nacional". En Argentina, éste representó la postura más radicalizada del movimiento peronista que llegó a plantear el socialismo nacional como proyecto desde sus más elevadas estructuras. El interés de Frei Betto por Mariátegui también permite señalar la adecuación entre la pedagogía de la liberación y el socialismo nacional. Empero, los nacionalismos populares han sido renuentes a la categoría democracia, expropiada por el liberalismo, e insuficiente, en su acepción

liberal para organizar las relaciones políticas de emblocamientos sociales que incluían fuertes antagonismos de clases. Aquellas formaciones ideológico-políticas solamente han comenzado a resolver el problema de la democracia cuando han derivado hacia formas de hegemonía de los trabajadores sobre el resto de las fuerzas. De lo contrario, se han tendido a desplegar formas corporativas y burocráticas de construcción del poder.

El tema del elemento democrático en la construcción de las fuerzas políticas y político culturales populares es de primordial importancia para el cristianismo revolucionario. Lo es también para la pedagogía de la liberación, y se torna en obstáculo muchas veces insalvable, para su vinculación con el nacionalismo popular.

Resta aún plantear que la pedagogía de Freire manifiesta influencias del movimiento renovador, especialmente en cuanto a la concepción "activista" de la educación. Aunque aquel movimiento nacido a comienzos de los treinta, cuando un grupo de 26 educadores encabezados por Fernando de Azevedo, se pronunció por una educación laica y una firme acción del Estado en pos de la escuela pública, su antitradicionalismo, antiverbalismo, vitalismo y la consideración de la educación como un problema social entraron en contradicción en varias oportunidades con la política educativa del varguismo, y coincidieron en otras. Es probable que los antagonismos de los renovadores con el nacionalismo popular, hayan coincidido con los que años después tendría la pedagogía de la liberación, aunque los renovadores hayan sido liberales laicos y Paulo Freire un cristiano por la liberación. Su encuentro se produce en el tema de las relaciones de poder interiores al vínculo pedagógico y en la búsqueda de una relación político-pedagógica democrática entre todos los sectores de la sociedad.

El problema de la conciencia

En toda la obra —y la vida— de Paulo Freire existe una preocupación permanente, que se llena de contenidos diversos, pero que ha centrado sus decisiones. Se trata del tema de la democracia.

Ausente en los discursos de la izquierda y del nacionalismo popular latinoamericanos de los años sesenta y setenta, surge en la obra de Freire, probablemente a partir de la influencia de Maritain y especialmente de las transformaciones del pensamiento católico brasileño de la época. En *La educación como práctica de la libertad* sostiene

que no es posible comprender la transición que estaría sufriendo la sociedad brasileña, sin tener en cuenta su inexperiencia democrática. El autor no adjudica "una fuerza todopoderosa e invencible" a la democracia, pero sostiene que es necesario no subestimarla.[61]

En párrafos que desmienten otra de las acusaciones clásicas hacia Freire —su negación de la historia y la estructura en la generación de los procesos educacionales— el autor sostiene que las raíces del paternalismo político se hallan en la estructura económico-social agraria y las formas del poder económico que históricamente se han construido en el país. Ahí se encuentran también, dice, las raíces del "mutismo brasileño", pues las sociedades a las cuales se les niega el "diálogo-comunicación", se hacen "mudas", y agrega que "El mutismo no es propiamente inexistencia de respuesta. Es una respuesta a la que le falta un tenor marcadamente crítico."[62]

En el diálogo con Frei Betto, recalca la necesidad de no disociar transformación revolucionaria de democracia. Dice:

"Yo sueño con una sociedad reinventándose de abajo hacia arriba, donde las masas populares tengan, de verdad, el derecho a tener voz y no apenas el deber de escuchar."

Desde esta última perspectiva, que por cierto era característica de los grupos cristianos revolucionarios de los setenta, es comprensible la dificultad de Freire para asimilar un proceso de corte nacionalista popular. En esa dimensión política, el Estado tiene un papel organizador muy decisivo. Las vías estructurantes del consenso, no son democráticas en un sentido clásico, sino que se cargan de elementos simbólicos y lenguajes colectivos que ejercen la función de cohesión masiva, permitiendo el avance de los grupos oprimidos hacia espacios políticos y sociales antes excluyentes. La coerción juega un papel también importante, ya sea en forma directa, como represión a la oposición del bloque en ascenso, o bien, simbólicamente, mediante la censura explícita e implícita de los discursos disidentes.

En la constitución de movimientos nacionalistas populares y antiimperialistas, el elemento democrático ha sido siempre una ausencia significativa. Esa ausencia puede encontrar explicaciones —no justificaciones— en el grado de violencia ejercida por el bloque dominante tradicional, imperialismo incluido, sobre los sectores nacionales y populares, en la carencia de una práctica política democrática, generada por aquellas mismas fuerzas opresivas y en la necesidad de consolidación de tendencias políticas e ideológicas que

61 Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad, op. cit.*, p. 73.
62 *Loc. cit.*

abarcan un espectro importante de diferencias, en torno a algunos objetivos en común.

Desde la primera época de los escritos freirianos, la democracia queda definida como una práctica, la práctica de la libertad. El autoritarismo no se diluye con discursos, le dice a Kostcho en la entrevista, porque se trata de un elemento profundamente arraigado en la vida del pueblo brasileño. La justicia social se construye desde abajo hacia arriba, empezando por erradicar los castigos corporales en la familia.

En el caso de Frei Betto, la democracia surge como preocupación cargada de contradicciones. En la entrevista a Fidel Castro, se plantea con relación a la participación de los católicos en la política cubana, en particular su exclusión del Partido Comunista. Fidel argumenta tomando elementos de la primera etapa de la revolución: era necesario consolidar las fuerzas internas frente al ataque imperialista, pero tal vez se podría haber hecho de otra manera.

Frei Betto se encuentra con el problema de la democracia cuando sostiene la posibilidad de diversas lecturas de la Biblia. En su propio terreno, el de las luchas internas de la Iglesia, la conquista de la democracia es un objetivo necesario. La complicación aparece cuando Betto asume elementos de la teoría política marxista, especialmente en relación con el Estado y la toma del poder. Ese problema es compartido con Paulo Freire.

Betto, en la entrevista con Freire, califica a las masas de "inconscientes", a la vez que sostiene la necesidad de encontrar la estructura de su discurso para traducir a ella los conceptos de la economía política marxista. Pero cuando describe su tarea pedagógica con los analfabetos, el texto marxista se torna nuevamente un espejo, a través del cual el pueblo reconoce su propia situación. El problema que subsiste es el de las formas de articulación entre los conceptos que el educador transmite en lenguaje popular y los que constituyen la cultura del pueblo. No se trata de un problema técnico, sino eminentemente político, el juego que se establece entre saber y poder y pone al educando y al educador en una situación de innegable conflicto.

Freire, por su parte, expresa[63] que el conocimiento revolucionario no es posesión de una vanguardia, aunque esa vanguardia debe tener una teoría que "va a probar" con las masas. Y agrega: "Las masas tienen que asumir la teoría; y asumir no es recibir, es hacer", y finalmente dice:

63 Laboratorio Educativo. "Entrevista a Paulo Freire", *op. cit.*, p. 47.

> Yo encaro esta relación dialéctica vanguardia-masa exactamente como Marx encaró la relación dialéctica pensamiento-ser subjetividad-objetividad-teoría-práctica. En Marx esta relación se da como unidad dialéctica y no como un dualismo [...] Pero ¿cuál es el peligro que hay en esta relación? Es la vanguardia de un modo general de la pequeña burguesía y de la burguesía; y Marx subrayó esto también. La conciencia de la clase obrera que juega, va de afuera hacia adentro. No se constituye espontáneamente allá, sino que parte de aquellos que fueron capaces de teorizar.[64]

Más adelante, el autor advierte que cuando una vanguardia se siente poseedora de la conciencia de clase, puede caer en la metafísica, porque se trata de la conciencia de una clase que no es la suya. Concebiría en tal caso a la clase obrera como una clase carente, vacía de conciencia, en tanto no es *en sí*. En esa perspectiva nace una vanguardia que tomará una posición "bancaria", que correrá el peligro de manipular a las masas.

Podríamos agregar que por ese camino nace nuevamente el autoritarismo y mueren las posibilidades de una democracia popular, desde los primeros gérmenes transformadores de la sociedad. El conflicto entre dirección y vanguardia, conducción y autoridad, coerción y consenso, queda planteado. Freire lo dice: "Entonces, a mi juicio, ni manipulación, ni espontaneísmo, ni conductismo." La conducción es necesaria, pero eso no significa apropiarse de las masas. En ese sentido es que Freire establece su diferencia con Lenin. No acuerda en la dicotomización entre lo económico y lo político que el líder soviético establece en el *Qué hacer*. Y advierte contra el peligro de seguir aquella idea. Señala como una de sus consecuencias, el crecimiento del paternalismo, justificado en la estrechez de un pensamiento que sería "naturalmente" economicista en la clase obrera. Frente a la concepción leninista de la conciencia exterior a la clase, Freire coloca la afirmación de Marx en la *Sagrada Familia,* en el sentido del rol consciente de la clase trabajadora en el proceso revolucionario.

La palabra "conciencia" es un elemento que ejerce una función decisiva en la articulación del cristianismo con el marxismo tanto en Freire como en Frei Betto. En *La educación como práctica de la libertad,* el autor vincula profundamente conciencia y democracia. Si

64 *Ibidem*, p. 45.

bien lo hace citando a Karl Mannheim,[65] el discurso denota reminiscencias del concepto de "conciencia profana" de Maritain.[66]

Según Maritain, la "conciencia profana" ha comprendido que la marcha del mundo no es circular, sino que se orienta hacia una dirección. Mas esa meta no está orientada necesariamente hacia el progreso, que está amenazado. El texto, liberal y antifascista, recalca que no advendrá una teoría capaz de invalidar toda herencia del pasado: no hay lugar para la razón pura, sino que la herencia histórica se agrandará como producto del trabajo humano. El sentido del progreso, si la humanidad no "vira hacia la barbarie", es "hacer pasar las estructuras de la conciencia y las estructuras de la vida humana a estados mejores", que, en la cosmovisión de Maritain aluden al reino de Dios, más allá de la historia. El elemento presente en el pensamiento de Freire sería la concepción de la conciencia como un devenir, capaz de transformarse, y articulada con el tránsito hacia la libertad.

De Mannheim, Freire toma la relación entre educación de las masas y extensión de los procesos de democratización, así como la afirmación de que el "estado de ignorancia", no se limita al analfabetismo, sino que incluye la carencia de una participación crítica.

Para el brasileño, la alfabetización forma parte de aquella posición señalada por el personalismo del hombre volcado al mundo para recrearlo. "Pensábamos —dice— en una alfabetización que fuese en sí un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores."[67]

El punto de partida, que Freire llamará "conciencia ingenua", no significa ignorancia absoluta, sino insuficiencia para captar los nexos reales entre los sucesos, el dato de la realidad, el fenómeno. El hombre ingenuo cree poder dominar los hechos desde fuera y "se juzga libre para entenderlos conforme mejor le agrada".[68] En *La educación como práctica de la libertad,* desde el personalismo, Freire plantea el problema de la ideología: el hombre ignorante no es quien no sabe, sino quien establece relaciones causales míticas. Su conciencia se denomina en ese caso "conciencia mágica": ya no se cree superior a los hechos, ya no los puede dominar a su arbitrio, y reconoce que existen leyes exteriores a él mismo, a su propio pensamiento. Pero otorga a los hechos un poder superior frente al cual se somete.

65 Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad, op. cit,* p. 120.
66 Jacques Maritain, *Cristianismo y democracia,* Buenos Aires, Club de Lectores, 1955.
67 Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad, op. cit.,* p. 123.
68 *Ibidem,* p. 124.

En su primer obra, Freire tomó la idea de "transitividad" del personalismo, con su carga espiritualista y existencialista. En la *Pedagogía del oprimido,* la reflexión está determinada por el marxismo. Sostiene que en Marx, "como en ningún pensador crítico, realista", jamás se encontrará ausente la idea de subjetividad, porque para aquel filósofo es impensable un mundo sin hombres. Marx combatió el subjetivismo y el psicologismo, pero no negó el papel de la subjetividad en la historia. Los hombres son producto y productores de una realidad que se vuelve contra ellos. Por lo tanto, transformar la realidad que los oprime es una tarea de los hombres.

Pero, siendo opresora, la realidad actúa tanto sobre los opresores como sobre los oprimidos. Los opresores se encuentran deshumanizados y serán los oprimidos quienes se harán cargo de la liberación de ambos. Con esa finalidad, los oprimidos necesitan cobrar conciencia crítica de la opresión, superando el estado de inmersión en el cual se encuentran las conciencias.

En la *Pedagogía del oprimido,* el concepto "conciencia de la opresión", "conciencia crítica", se vincula con la relación dialéctica entre subjetividad-objetividad a la cual se refiere Marx, según Freire, cuando considera que la opresión real se acrecentará con la conciencia de dicha opresión.[69] La praxis transformadora se orientó en este texto decididamente hacia las condiciones de vida de los hombres y comenzó a abandonar los fines trascendentes a la vida social y la historia. La conciencia crítica, que en *La educación como práctica de la libertad* era concebida como representación de la realidad empírica entendiendo sus conexiones causales y circunstanciales,[70] en la *Pedagogía del oprimido* terminará de configurar su estrategia. Recurriendo a Lukacs,[71] Freire advierte que el partido revolucionario debe explicar a las masas su propia acción no solamente para dar continuidad a las experiencias revolucionarias, sino para activar conscientemente su desarrollo posterior. De tal modo, según Freire, Lukacs se refiere a la necesidad de la "inserción crítica" del hombre para transformar la realidad.

La realidad no es pura subjetividad, confirma Freire al incorporar decididamente el materialismo histórico. La realidad concreta está limitada por situaciones determinadas. La conciencia debe serlo de esos límites, para comprender las relaciones del conjunto. Pero Freire, lejos de quedarse atrapado en el mecanicismo y remitir entonces

69 Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido, op. cit.,* p. 43.
70 Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad, op. cit.,* p. 124.
71 Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido, op. cit.,* p. 45.

la conciencia a un reflejo de las condiciones materiales, se detiene en la especificidad que ella adquiere en su vínculo dialéctico con esas condiciones. Los conceptos de "conciencia real" y "conciencia posible", de Lucien Goldman, concurren en su ayuda. La "conciencia posible" se identifica con el "inédito viable", y se opone a la "conciencia real", que sugiere las "soluciones practicables percibidas". Nuevamente el antipositivismo de Freire aparece con toda su intensidad. Los hechos inmediatamente aprehensibles no constituyen un saber crítico. Ese saber comienza a construirse cuando es aprehendido el conjunto de las contradicciones. Siguiendo a Pierre Furter[72] completará el diseño sosteniendo que la reflexión crítica sobre la realidad es al mismo tiempo dialéctica e innovadora.

Realizando una articulación entre el discurso personalista, la pedagogía marxista latinoamericanista de Pierre Furter y sus lecturas marxistas, Freire plantea la primacía de la práctica sobre la teoría en la transición de la "conciencia ingenua" y la "conciencia mágica" a la conciencia crítica. La teoría, separada de la práctica es puro "verbalismo inoperante"; la práctica sin teoría es "verbalismo ciego". Primacía de la práctica no significa practicismo, actitud que conlleva la ceguera respecto a la razón de los hechos en los que estamos inmersos. Por lo tanto, la "concientización", consiste en la acción-reflexión. La práctica no se agota si es concientizadora en el develamiento de la realidad. No basta con conocer lo real, es necesario transformarlo, decía Marx en las tesis sobre Feuerbach; Freire dice: "Su autenticidad [de la concientización] se da cuando la práctica de develamiento de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformación de la realidad."[73]

En 1974, Freire hace frente a las críticas izquierdistas y recoge aquellas que considera pertinentes. Tal como asume que en *La educación como práctica de la libertad,* consideró el momento de develamiento de la realidad social como si fuese un motivador psicológico de su transformación, en el proceso de concientización. Su error, dice, no consistió en ignorar la importancia del conocimiento de la realidad para transformarla, sino en no haber tomado el conocimiento de la realidad posible y la transformación de la realidad en su dialecticidad.

Después de su paso por Chile, Freire comenzó a preocuparse por los usos a los cuales se estaba sometiendo en diferentes experiencias

72 Pierre Furter, *Educación y reflexión,* Montevideo, Tierra Nueva, 1970, p. 38.
73 Paulo Freire, *La importancia de leer, op. cit.,* p. 82.

a su categoría "concientización". Comenzó lo que él mismo denominaría "desmitificación de la concientización". Sostuvo que su propio error fue pensar que la percepción crítica de la realidad ya significaba su transformación. Eludir, por lo tanto, el momento político.[74]

Pero en 1985, haría una nueva inflexión. Diría:

> El Paulo Freire de ayer —un ayer que ubicaría entre los años cincuenta y comienzos de los sesenta—no veía con claridad algo que el Paulo Freire de hoy ve con mucha claridad. Y es lo que hoy denomino "la politicidad de la educación". Esto es, la calidad que tiene la educación de ser política. Porque la naturaleza de la práctica educativa es política en sí misma, y por eso no es posible hablar siquiera de una dimensión política de la educación, pues toda ella es política. Por lo mismo el Paulo Freire de hoy —y este hoy lo ubico desde fines de los años sesenta y comienzos de los setenta— ve claramente la cuestión de las clases sociales. Por ello es que, para el Paulo Freire de hoy, la educación popular, cualquiera sea la sociedad en que se de, refleja los niveles de la lucha de clases de esa sociedad.[75]

Ése es, precozmente, el Freire que más nos preocupa. La recuperación de la politicidad para la práctica educativa, no es otra cosa que recalcar el mayor valor teórico-político y el mayor aporte a la pedagogía del pedagogo brasileño. Sobre ello volveremos más adelante. Pero el final de la reflexión no es feliz. Freire había elegido decir que la educación no es un reflejo de las relaciones entre las clases sino un producto de la relación dialéctica entre cultura y relaciones sociales de producción. La subjetividad no se reducía en la teoría freiriana a un reflejo de la objetividad, el pensamiento no era un mero reflejo de la materialidad, sino que consistía en un producto complejo de la praxis humana sobre esa materialidad.

Freire, el clásico, no es reproduccionista, y sus reflexiones se acercan más a la idea gramsciana de cultura que a la reducción del leninismo producida por cierta izquierda en la sociología de la educación. La idea de que la educación es (tan sólo) un reflejo de la lucha de clases, reduce el papel de los procesos político-pedagógicos en la transformación de la cultura y en la construcción de la conciencia crítica para el desarrollo de un nuevo bloque ideológico.

En "Americanismo y fordismo",[76] la educación no es una consecuencia puntual y directa de las características de las relaciones entre

74 Rosa María Torres, *Educación popular..., op. cit.,* p. 37.
75 *Ibidem,* p. 38.
76 Antonio Gramsci, "Americanismo y fordismo", en *La alternativa pedagógica,* Barcelona, Fontamara, 1981.

las clases definidas desde el economicismo, sino, además de encontrar en esas relaciones su sentido, éste se termina de constituir como parte de las complejas condiciones de producción, distribución y uso de la cultura por parte de las clases.

Situándonos en el complejo panorama latinoamericano, la relación puntual entre la educación y las clases, excluye a los sujetos políticos, que no necesariamente coinciden en la práctica con ellas. Nuevamente, las presiones de los izquierdistas han caído sobre Freire. En lugar de ayudarlo a profundizar las connotaciones múltiples que el sujeto pueblo —término usado por Freire en su primera etapa y duramente criticado por sus detractores— en el sentido de los contenidos de clase, regionales, culturales, lingüísticos, sexistas, etc., que lo componen creativamente en cada expresión política nacional e histórica específica,[77] lo obligan a reducirlo. La pedagogía de la liberación queda descalificada en tanto su expresión concreta, exitosa y viva, aquella que a comienzos de los sesenta se diseminó rápidamente no como expresión pura de una clase social, sino como producto de un complejo de relaciones de creación político-cultural y pedagógica entre campesinos, pequeñoburgueses, intelectuales, católicos, personalistas, profesores y estudiantes universitarios, en un espacio confuso políticamente aunque en su conjunto inclinado hacia el nacionalismo popular. Su carácter de instrumento para la creación de una nueva cultura queda aplastado por la obligación de ser una correa de transmisión de la teoría revolucionaria del proletariado.

Por otra parte, la educación popular, no necesariamente, refleja el nivel de lucha entre las clases. El papel de las vanguardias revolucionarias latinoamericanas, muchas veces ha consistido en equivocarse en la definición de tal nivel o tratar de forzarlo exigiendo que los participantes de los grupos de educación popular, se "politizaran" (término ahora frecuentemente utilizado para sustituir la palabra "concientización" que se considera "despolitizada"). Por ello se entiende la adquisición de la teoría marxista leninista y del vocabulario considerado por la organización dirigente como el universo temático revolucionario. Esta conclusión es lógica: se deriva de considerar que la cultura es un reflejo de la estructura, de suponer la universalidad de la teoría y la estrategia para la transformación social, la inevitabilidad del advenimiento del socialismo, imaginado con el modelo clásico, y la superioridad de las vanguardias poseedoras de la teoría frente a las deficiencias de las masas vacías de saber revolucionario.

[77] Ernesto Laclau, *Política e ideología..., op. cit.*

Por el contrario de la exigencia de la izquierda latinoamericana hacia Freire, este autor ha producido un pensamiento original. Uno de los elementos de mayor valor de esa concepción es su capacidad de integrar al marxismo como material que se entreteje con otros aportes —nacionales, latinoamericanos, cristianos—. En el caso de Freire —no de sus autocríticas, sino del núcleo persistente de su teoría— son válidas las siguientes palabras de Michel Foucault:

> Yo cito a Marx sin decirlo, sin ponerlo entre comillas, y como no son capaces de reconocer los textos de Marx, paso por ser alguien que no cita a Marx. ¿Un físico cuando hace física tiene necesidad de citar a Newton o a Einstein?Los utiliza, no tiene necesidad de comillas, de notas a pie de página o de aprobación elogiosa que pruebe hasta qué punto es fiel al pensamiento del Maestro. Y como los otros físicos saben lo que hizo Einstein, lo que ha inventado, demostrado, lo reconocen al paso.[78]

Parafraseando otra expresión de Foucault, diremos que es imposible en la actualidad hacer educación popular "sin utilizar una serie interminable de conceptos ligados directa e indirectamente al pensamiento de Marx y sin situarse en un horizonte que ha sido descrito y definido por Marx".[79] Podríamos agregar que hoy es imposible transformar la educación sin que el pensamiento de Freire se articule en aquel horizonte.

La relación entre los intelectuales y las masas

Kostcho pregunta cuál es la relación entre los círculos bíblicos y las comunidades de base. Frei Betto responde que los círculos son el elemento inicial, motivador, la invitación a reflexionar en común, la biblia, el espejo. Desarrollo de la conciencia. ¿Qué es una persona consciente? No es el que habla del imperialismo o del antagonismo de clases, contesta Betto, "porque yo encontré oprimidos que repiten ese dialecto académico hasta para complacer nuestros oídos y sin captar su contenido". "¿Qué es una persona politizada? Para mí, una persona politizada es la que pasó de la percepción de la vida como mero proceso biológico a la percepción de la vida como proceso biográfico, histórico, colectivo." "Exacto", responde Paulo Freire.

[78] Michel Foucault, *Microfísica del poder, op. cit.*
[79] *Ibidem.*

Sigue Frei Betto: "Eso es conciencia política y no necesariamente haber leído a Marx. Conciencia política es tener aprehensión de la vida, es tener ese 'varal'."

En la entrevista, Freire insiste: la relación político-pedagógica entre el intelectual y el pueblo, entre el educador y los analfabetos, no debe ser imponerles un tema, sino sintetizar los temas de ambos. La palabra del oprimido adquiere politicidad.

Adoctrinamiento es antagónico con educación dialógica, porque:

> Quien actúa sobre los hombres para, adoctrinándolos, adaptarlos cada vez más a la realidad que debe permanecer intocada, son los dominadores. Lamentablemente, sin embargo, en este "engaño de la verticalidad de la programación, engaño" de la concepción bancaria, caen muchas veces los revolucionarios, en su empeño por obtener la adhesión del pueblo hacia la acción revolucionaria. Se acercan a las masas campesinas o urbanas con proyectos que pueden responder a su visión del mundo, más no necesariamente a la del pueblo.[80]

Freire refuerza la anterior reflexión con una cita de Mao Tse Tung, en la cual el líder comunista chino sostiene que lo que las masas necesitan en realidad no es necesariamente lo que nosotros imaginamos que necesitan y, en segundo lugar, no necesariamente coincide lo que las masas están dispuestas a hacer con lo que nosotros lo estamos en beneficio de ellas.

La problemática gramsciana se despliega en su conjunto, apareciendo intermitentemente en el diálogo. La relación entre coerción y consenso, el justo equilibrio entre espontaneidad (considerada saber popular, "conciencia ingenua") y la dirección consciente; la continuidad de la cultura y su extensión a las masas excluidas y la negación de su versión opresora, la creación de una nueva cultura. Gramsci realiza una serie de trasgresiones a la concepción político-pedagógica leninista. Revaloriza la espontaneidad, critica el vanguardismo político-pedagógico, supone el saber popular como la materia con la cual los intelectuales-dirigentes combinarán su teoría, otorga un peso decisivo a la palabra "popular".

Freire y Betto, como Gramsci, denuncian la persistencia del vínculo político-pedagógico característico del sistema educativo moderno, la instrucción pública. Es una forma de opresión que puede ser incorrectamente adoptada por quienes quieren transmitir su propia idea de sociedad nueva. La coincidencia entre los tres autores es su señalamiento de la importancia que tiene en la pedagogía dominante

[80] Paulo Freire, *La importancia de leer, op. cit.*, p. 109.

la forma como se constituye el sujeto político-pedagógico, es decir las articulaciones que se construyen entre educador y educando; dirigente y dirigido. Señalan su naturaleza política.

Hace treinta años, en un pueblito del noroeste brasileño, un profesor católico comenzó una experiencia. El relato oficial dice que inventó un método de alfabetización rápida, que molestó a algunos y asustó a muchos. En realidad, hay otra forma de interpretar lo que allí ocurrió y podría decirse que hubo un descubrimiento trascendental para la historia de la educación de los pueblos oprimidos. También, un cuestionamiento mortal al liberalismo positivista latinoamericano. Se descubrió que la relación de asimetría entre maestro y alumno, no era un elemento que formaba parte de la naturaleza de la educación misma. Había sido históricamente construido. Otro descubrimiento fue que la política no es un elemento externo al proceso educativo, no se trata de subsistemas que inciden mutuamente en el organismo social, como pretende el funcionalismo. Tampoco de un campo inerte que recibe el reflejo del espacio donde se generan los procesos verdaderos, reales, materiales. El elemento político forma parte indisociable de lo pedagógico, le es constitutivo. Pero no sólo como reflejo de luchas que se libran en otros espacios, sino adquiriendo connotaciones específicas.

La relación entre educador y educando es, entonces, una relación cargada de politicidad. Entre ambos se libera una cruenta lucha. En la historia de la pedagogía freiriana, esa lucha tomó características diferentes y fue definida como disputa entre directividad y no directividad. Reflejaba en cada etapa la particular combinación de influencias ideológico-políticas que recibía el educador.

Según Celso Beisegel,[81] no puede obviarse el hecho de que Paulo Freire haya comenzado su tarea como un católico militante imbuido de un espíritu de misión. Él nunca pretendió desarrollar una práctica educativa neutra, sino que estaba especialmente decidido a interferir los destinos de los educandos, para incidir en la transformación de la vida colectiva. Las ideas desarrollistas guiaban como firmes convicciones la acción del educador. Siguiendo a Álvaro Vieira Pinto, Freire consideraba indispensable elevar el nivel cultural de las masas populares, para que el país pudiera conquistarse a sí mismo. La tarea del intelectual consistía en captar las expresiones referidas al ser nacional en un número cada vez más amplio de brasileños, a partir de esos contenidos formular un proyecto nacional de desarrollo y devolverlo después al pueblo para que éste tomara un papel activo en la

[81] Celso Rui Beisegel, *A cultura do Povo, op. cit.*

construcción de su propio futuro. En la selección de los temas, de las palabras generadoras y, sobre todo, en la dirección de la tarea alfabetizadora existía una presencia de las metas filosóficas y políticas del educador.

Al mismo tiempo, las dimensiones concretas de la vida individual y colectiva de los analfabetos jugaba como materia prima del proceso educativo con tanta importancia como el discurso del educador, y Freire insistió en afirmar el carácter no directivo de su método. Cuando la influencia del pensamiento de izquierda se hizo más fuerte sobre su teoría, el antagonismo directividad-no directividad volvió a plantearse con fuerza.

En el caso de Frei Betto, la opción hacia una clara directividad está expresada en el diálogo con Freire y Kostcho. El perfil del predicador vuelve a aparecer y el intelectual-educador-misionero tiene ante sí la complicada tarea de conducir el tránsito del pueblo desde su cultura organizada en una conciencia ingenua, hacia los conceptos universales que le harán comprensible la realidad en la cual están inmersos y posibilitarán que su conciencia se torne crítica.

Los pedagogos de la liberación no han estado exentos de las oscilaciones permanentes entre directividad y no directividad que también caracterizan la pedagogía de Gramsci. En el caso del italiano, la cuestión se resolvió dejando planteada la relación como una expresión de la antinomia coerción-consenso. Para Gramsci, dicha antinomia no se resuelve sino que su equilibrio es uno de los problemas que cruzan todas las expresiones de la educación moderna.

Directividad-no directividad, coerción-consenso, espontaneidad-disciplina, espontaneidad-dirección consciente, son problemas que cobran en América Latina sentidos muy diversos. El dramatismo invade la pedagogía cuando el educador se enfrenta con los tremendos niveles de desigualdad y muchas veces renuncia a los principios de no directividad en pos de extender la salud, la educación o formas eficaces de producción. Freire advierte de los peligros del extensionismo[82] y sugiere que el educador debe establecer un proceso de comunicación con los campesinos, construyendo junto con ellos las soluciones a sus problemas. La magnitud de la miseria de muchos lugares de la región, no justifica, sin embargo, la imposición. Pero es frecuente que las marcadas diferencias culturales entre los intelectuales y el pueblo lleven a la confusión y se crea ahora desde posiciones de izquierda, que aquél carece de cultura. Desde esa convicción, es fácil adherir a la teoría de la conciencia exterior y la idea de

82 Paulo Freire, *¿Extensión o comunicación?*, México, Siglo XXI, 1973.

concientización como proceso de construcción conjunta de una nueva cultura queda descalificada. Lo universal ocupa en ese instante el espacio de las particularidades histórico-sociales y culturales y la posibilidad de que el pueblo interfiera el discurso de los intelectuales queda anulada.

Reaccionando contra el iluminismo funcionalista, izquierdista o cristiano, se ha desarrollado una modalidad de la educación popular que se caracteriza por la exacerbación del espontaneísmo, e incluye elementos que recuerdan la vieja idea anarquista que suponía la existencia de un saber proletario instintivo, sin contactos con la cultura burguesa.

Desde la anterior postura, han sido numerosas las experiencias que se realizaron durante los últimos años, colocando al educador en el lugar del saber ya no vacío, sino opresor. Su labor, cada vez más limitada, llega así a consistir en estimular a los educandos y asimilarse él mismo a la cultura de los oprimidos, abandonando la propia.

Cargada de voluntarismo, abstracta y sin perspectivas, esta tendencia niega la necesidad de la síntesis entre el saber popular y la cultura moderna. También cabe recordar aquí la enorme importancia que Gramsci otorgaba a la educación del pueblo con base tanto en los principios humanísticos como en los contenidos científico-técnicos, en la tarea de coadyuvar a su emancipación ideológico-cultural, condición para su liberación económico-social y política. Freire y Frei Betto también critican el espontaneísmo.

La relación entre directivismo y espontaneísmo no deja de participar de las intensas luchas sociales que no se agotan en la lucha de clases. El señalamiento de Freire en el sentido de mostrar el enfrentamiento entre dominador y dominado en el interior de la relación pedagógica y sus manifestaciones específicas a nivel del enfrentamiento lingüístico, temático, de intereses, de métodos de aprendizaje, advierte sobre su carácter altamente político. De tal modo, la relación entre educador y educando no está exenta de una lucha por el poder que tiene varias facetas diferentes. Las contradicciones que organizan tal vínculo no se desarrollan sino en forma desigual.

Educador y educando son diferentes. Pertenecen o no a la misma clase social, a la misma generación, han crecido dentro de un mismo grupo cultural o en grupos diferentes, comparten la misma lengua materna o han crecido en universos lingüísticos distintos. Muchas de esas diferencias están organizadas mediante una lógica que las torna desigualdades. Pero es tarea de ambos, luchar para distinguir entre la desigualdad que siempre implica un oprimido y un opresor, y las diferencias que son el material con el cual el educador latinoamericano y los educados, pueden construir una nueva cultura. La imposi-

ción ideológico-político-cultural o la negación de las diferencias adoptando un extremo espontaneísmo, contribuyen a reproducir la fragmentación que caracteriza las sociedades latinoamericanas. Luego, como una capa artificial pero eficaz se extiende entre las grietas la cultura de masas que avanza hacia la posmodernidad.

La relación entre los intelectuales-dirigentes-educadores y el pueblo, o, dicho de otra manera, la gestación de una dirigencia práctico-intelectual, es uno de los problemas más complejos en el camino de constitución de los sujetos transformadores en América Latina. Los ataques a la creación, no solamente llegan desde el bloque ideológico y político-social dominante. También existe la censura y autocensura internas, las miradas que chocan con el árbol, las dificultades para concebir, a la vez, el arbusto y el bosque. Existe también, sobre todo en los últimos años, un enorme miedo a la libertad. Por eso la lucha de Paulo Freire y Frei Betto por romper las cadenas y abrir los encierros, los de fuera y los de dentro, llena de esperanza. Cabría pedir que se les respete cuando, como Amílcar Cabral, exclaman:

"¡Ahora déjenme soñar!"

BIBLIOTECA
DANIEL COSÍO VILLEGAS