MATERIAL DE ESTUDIO

LAS TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN Y EL PROBLEMA DE LA MARGINALIDAD EN AMÉRICA LATINA

Dermeval Saviani

Director del Post-Grado en Teoría de la Educación de la Pontificia Universidad de San Pablo. Profesor de la Universidad de Campinas. Brasil.

1. EL PROBLEMA

De acuerdo con estimaciones relativas de 1970, “ *Cerca del 50% de los alumnos de las escuelas primarias desertaban en condiciones de semi-analfabetismo o de analfabetismo potencial en las mayorías de los países de América Latina*” (1). Esto, sin tener en cuenta el conjunto de niños en edad escolar que ni siquiera tienen acceso a la escuela y que, por consiguiente, ya se encuentran “a priori” marginados de ella.

El simple dato arriba indicado, arroja de inmediato frente a nosotros, la realidad de la marginalidad con relación al fenómeno de la escolarización. ¿Cómo interpretar ese dato? , ¿Cómo explicarlo?, ¿Cómo se ubican las teorías educativas frente a esa situación?.

A grandes rasgos podemos decir que, respecto a la cuestión de la marginalidad, las teorías educacionales pueden ser clasificadas en dos grupos:

En el primero tenemos aquellas teorías que entienden que la educación es un instrumento de igualación social, por lo tanto, de superación de la marginalidad.

En un segundo grupo están las teorías que entienden que la educación es un instrumento de discriminación social, luego, un factor de marginación.

Se percibe fácilmente que ambos grupos explican la cuestión de la marginalidad a partir de determinada manera de entender las relaciones entre educación y sociedad. Así para el primer grupo, la sociedad es concebida como esencialmente armoniosa, tendiendo a la integración de sus miembros. La marginalidad es entonces, un fenómeno accidental que afecta individualmente a un número más o menos grande de sus miembros, lo que constituye un desvío, una distorsión que no sólo puede, sino que debe ser corregido. La educación aparece allí como un instrumento de corrección de esas distorsiones. Constituye una fuerza homogeneizadora que tiene por función reforzar los lazos sociales, promover la cohesión y garantizar la integración de todos los individuos al cuerpo social. El logro óptimo de su función coincide, entonces, con la superación del fenómeno de la marginalidad. En tanto ésta aún existe, se deben intensificar los esfuerzos educativos; una vez superada corresponderá mantener los servicios educativos en un nivel por lo menos suficiente como para impedir la reaparición del problema de la marginalidad. Como puede observarse, en lo que respecta a las relaciones entre educación y sociedad, se concibe a la educación con un amplio margen de autonomía

frente a la sociedad. Tanto, que le cabe un papel decisivo en la conformación de la sociedad, evitando su disgregación y, aún más que eso, garantizando la construcción de una sociedad igualitaria.

El segundo grupo de teorías, concibe a la sociedad como esencialmente marcada por la división entre grupos o clases antagónicas que se relacionan sobre la base de la fuerza expresada, fundamentalmente, en las condiciones de producción de la vida material.

En ese cuadro, la marginalidad es entendida como un fenómeno inherente a la propia estructura de la sociedad. Porque el grupo o clase que detenta mayor fuerza se convierte en dominante apropiándose de los resultados de la producción social y tendiendo, en consecuencia, a relegar a los demás a la condición de marginados. En ese contexto, la educación es entendida como totalmente dependiente de la estructura social, generadora de marginalidad, cumpliendo allí la función de reforzar la dominación y legitimar la marginación. En este sentido, la educación, lejos de ser un instrumento de superación de la marginalidad, se convierte en un factor de marginación, ya que su forma específica de reproducir la marginalidad social es la producción de marginalidad cultural y, específicamente, escolar.

Tomando como criterio de “*criticidad*” la percepción de los condicionantes objetivos, denominaré a las teorías del primer grupo: “Teorías No-Críticas”, ya que consideran a la educación como autónoma y buscan comprenderla a partir de ella misma. Inversamente, las del segundo grupo son críticas, dado que se empeñan en comprender la educación remitiéndola siempre a sus condicionantes objetivos, o sea, a los determinantes sociales, a la estructura socio-económica que condiciona la forma de manifestación del fenómeno educativo. Como entienden que la función básica de la educación es la reproducción de la sociedad, serán denominadas por mí, “Teorías Crítico-Reproductivistas”.

2. LAS TEORIAS NO-CRITICAS

2.1 La Pedagogía Tradicional.

La constitución de los llamados “*sistemas nacionales de enseñanza*”, data de principios del siglo pasado. Su organización se inspiró en el principio según el cual la educación es el derecho de todos y deber del Estado. El derecho de todos a la educación derivaba del tipo de sociedad correspondiente a los intereses de la nueva clase consolidada en el poder: la burguesía. Se trataba de construir una sociedad democrática, de consolidar la democracia burguesa. Para superar la situación de opresión, propia del “antiguo régimen”, y acceder a un tipo de sociedad fundada en el contrato social celebrado “libremente” entre los individuos, era necesario vencer la barrera de la ignorancia. Solo así sería posible transformar a los súbditos en ciudadanos, esto es, en individuos libres, esclarecidos, e ilustrados ¿Cómo realizar esa tarea? A través de la enseñanza. La escuela es erigida en el gran instrumento para convertir a los súbditos en

ciudadanos, “redimiendo a los hombres de su doble pecado histórico : la ignorancia, miseria moral y la opresión, miseria política” (2).

En ese cuadro, la ignorancia es identificada como la causa de la marginalidad. Quien no es esclarecido es marginado de la nueva sociedad. La escuela surge como un antídoto contra la ignorancia, un instrumento para resolver el problema de la marginalidad. Su papel es difundir la instrucción, transmitir los conocimientos acumulados por la humanidad y lógicamente sistematizados. El maestro será el artífice de esa gran obra. La escuela se organiza, entonces, como una actividad centrada en el docente, el cual transmite siguiendo una graduación lógica, la herencia cultural a los alumnos. A éstos corresponde asimilar los conocimientos que le son transmitidos.

A la teoría pedagógica arriba señalada correspondía determinada manera de organizar la escuela. Como estaba centrada en las iniciativas del profesor, lo esencial era contar con un docente razonablemente bien preparado. La escuelas eran organizadas en forma de clases, cada una con un maestro que exponía las lecciones que los alumnos seguían atentamente y planteaba los ejercicios que los alumnos debían realizar disciplinadamente.

Al entusiasmo suscitado en los primeros tiempos por el tipo de escuela, descrita en forma simplificada, siguió progresivamente una creciente decepción. La referida escuela, más allá de no conseguir realizar su desideratum de universalización (no todos ingresaban a ella ni todos los que ingresaban tenían éxito), aún debía ceder ante el hecho de que no todos los que tenían éxito se ajustaban al tipo de sociedad que se quería consolidar. Comenzaron, entonces, a crecer las críticas a esa teoría de educación, y a esa escuela que pasó a ser llamada escuela tradicional.

2.2 La Pedagogía Nueva.

Las críticas a la pedagogía tradicional formuladas a partir de fines del siglo pasado fueron dando origen a otra teoría de la educación. Esta teoría mantenía la creencia en el poder de la escuela y en su función de igualdad social. Por lo tanto, quedaban en pie las esperanzas de que se pudiese corregir la distorsión expresada en el fenómeno de la marginalidad, a través de la escuela. Si la escuela no venía cumpliendo esa función el hecho se debía a que el tipo de escuela implantada - la escuela tradicional - era inadecuada. Toma cuerpo, entonces, un amplio movimiento de reforma cuya expresión más típica fue conocida bajo el nombre de “Escuela Nueva”. Tal movimiento tiene como punto de partida la escuela tradicional ya implantada según las directivas consustanciadas con la teoría de la educación, rotulada como pedagogía tradicional. La pedagogía nueva comienza por efectuar la crítica de la pedagogía tradicional esbozando una nueva manera de interpretar la educación y ensayando implantarla, primero a través de experiencias restringidas; después, defendiendo su generación en el ámbito de los sistemas escolares.

Según esa nueva teoría, la marginalidad deja de ser vista predominantemente desde el ángulo de la ignorancia, esto es, el no dominio de los conocimientos. El marginado ya no es, propiamente, el ignorante, sino el rechazado. Alguien está integrado no cuando es ilustrado, sino cuando se siente aceptado por el grupo y, a través

de él, por la sociedad en su conjunto. Es interesante notar que algunos de los principales representantes de la pedagogía nueva se convirtieron a la pedagogía a partir de la preocupación por los “anormales” (ver por ejemplo, Decroly y Montessori). A partir de las experiencias llevadas a cabo con niños “anormales” se pretendió generalizar procedimientos pedagógicos para el conjunto del sistema escolar. Se nota, entonces, una especie de bio-psicologización de la sociedad, de la educación y de la escuela. Al concepto de “anormalidad biológica” construida a partir de la constatación de deficiencias neurofisiológicas se asocia el concepto de “anormalidad psíquica” detectada a través de los tests de inteligencia, de personalidad, etc., que comienzan a multiplicarse. Se forja, entonces, una pedagogía que aboga por un tratamiento diferencial a partir del “descubrimiento” de las diferencias individuales. Es un “gran descubrimiento”: los hombres son esencialmente diferentes; no se repiten; cada individuo es único. Por lo tanto, la marginalidad no puede ser explicada por las diferencias entre los hombres, cualesquiera que ellas sean: no sólo diferencias de color, de raza, de credo o de clase, lo que ya era defendido por la pedagogía tradicional; sino también diferencias en el dominio del conocimiento, en la participación en el saber, en el desempeño cognitivo. Marginados son los “anormales”, esto es, los desajustados y los desadaptados de todos los matices. Pero la “anormalidad” no es algo negativo en sí; es simplemente una diferencia. Podemos concluir, aunque esto suene paradójico, que la anormalidad es un fenómeno normal. No es, pues, suficiente para caracterizar la marginalidad. Esta está marcada por la desadaptación o el desajuste, fenómenos asociados al sentimiento de rechazo. La educación, en tanto factor de igualdad social será, pues, un instrumento de corrección de la marginalidad en la medida en que cumpla la función de ajustar, de adaptar los individuos a la sociedad, inspirando en ellos el sentimiento de aceptación de los demás y por los demás. La educación será un instrumento de corrección de la marginalidad en la medida en que contribuya a la constitución de una sociedad cuyos miembros, no importa las diferencias de cualquier tipo, se acepten mutuamente y se respeten en su individualidad específica.

Se comprende, entonces, que esa manera de entender la educación, en comparación con la pedagogía tradicional desplazó el eje de la cuestión pedagógica, del intelecto hacia el sentimiento; del aspecto lógico hacia el psicológico; de los contenidos cognitivos hacia los métodos o procesos pedagógicos; del profesor hacia el alumno; del esfuerzo hacia el interés; de la disciplina hacia la espontaneidad, del directivismo hacia el no directivismo; de la cantidad hacia la calidad; de una pedagogía de inspiración filosófica centrada en la ciencia de la lógica hacia una pedagogía de inspiración experimental basada principalmente en las contribuciones de la biología y la psicología. En suma, se trata de una teoría pedagógica que considera que lo importante no es aprender, sino aprender a aprender.

Para funcionar de acuerdo con la concepción arriba expuesta, obviamente, la organización escolar debía pasar por una sensible reformulación. Así, en lugar de clases confiadas a maestros que dominaban las grandes áreas del conocimiento, capaces de colocar a los alumnos en contacto con los grandes textos que eran tomados como modelos a ser imitados y progresivamente asimilados por los alumnos, la escuela debería agrupar a los alumnos según áreas de interés originados en su actividad libre. El profesor actuaría como un estimulador y orientador del aprendizaje cuya iniciativa principal cabría a los propios alumnos. Tal aprendizaje sería una consecuencia espontánea del ambiente estimulante y de la relación vida que se establecería entre los

alumnos y entre éstos y el maestro. Para ello, cada maestro tendría que trabajar con pequeños grupos de alumnos, sin lo cual la relación interpersonal, esencia de la actividad educativa, quedaría dificultada; y en un ambiente estimulante, dotado de materiales didácticos ricos, biblioteca de aula, etc. En suma, la fisonomía de las escuelas cambiaría su aspecto sombrío, disciplinado, silencioso y de paredes opacas, adoptando un clima alegre, movido, bullicioso y multicolor.

El tipo de escuela antes descrito no consiguió alterar significativamente el panorama organizativo de los sistemas escolares. Esto porque, entre otras razones, implicaba costos más elevados que los de la escuela tradicional. La “Escuela Nueva” se organizó, básicamente, en forma de escuelas experimentales o como núcleos pocos comunes, muy bien equipados y circunscritos a pequeños grupos de élite. Mientras tanto, el ideario de la Escuela Nueva que había sido ampliamente difundido penetró en las cabezas de los educadores generando consecuencias también en las amplias redes escolares oficiales organizadas en forma tradicional. Corresponde señalar que tales consecuencias fueron más negativas que positivas, ya que provocando el aflojamiento de la disciplina y la despreocupación por la transmisión de conocimientos, acabó por rebajar el nivel de enseñanza destinadas a las capas populares las que, muy frecuentemente, tienen en la escuela el único medio de acceso al conocimiento elaborado. Como contrapartida, la Escuela Nueva perfeccionó la calidad de la enseñanza destinada a las élites.

Se ve pues, que paradójicamente, en lugar de resolver el problema de la marginalidad, la Escuela Nueva lo agravó. En efecto, al enfatizar la “calidad de la enseñanza”, desplazó el eje de preocupación del ámbito político (relativo a la sociedad en su conjunto) al ámbito técnico pedagógico (relativo al interior de la escuela) cumpliendo al mismo tiempo, una doble función: mantener la expansión de la escuela dentro de límites soportables por los intereses dominantes y desarrollar un tipo de enseñanza adecuado a esos intereses. Es a ese fenómeno que denominé “ *mecanismo de composición de la hegemonía de la clase dominante*” (3) y que explicité mejor en otro texto (4).

Cabe señalar que el papel de la Escuela Nueva antes descrito se manifestó más claramente en el caso de América Latina. En la mayoría de los países de esta región los sistemas de enseñanza comenzaron a adquirir fisonomía más nítida en el siglo actual, cuando la Escuela Nueva estaba ampliamente extendida en Europa y, fundamentalmente, en los EE.UU., influyendo, en consecuencia sobre el pensamiento latinoamericano. La diseminación de las escuelas efectuadas según los moldes tradicionales no dejó de ser, de alguna forma, perturbada por la propagación del ideario de la pedagogía nueva; ya que ese ideario, al mismo tiempo que procuraba poner en evidencia las “deficiencias” de la escuela tradicional, daba fuerza a la idea según la cual es mejor una buena escuela para pocos que una escuela deficiente para muchos.

2.3 La Pedagogía Tecniciista.

Al finalizar la primera mitad del siglo actual, la Escuela Nueva presentaba señales visibles de decadencia. Las esperanzas depositadas en la reforma de la escuela resultaron frustradas. Un sentimiento de desilusión comenzaba a extenderse por los

medios educacionales. La pedagogía nueva al mismo tiempo que se convertía en dominante como concepción teórica, a tal punto que se tornó común la concepción según la cual la pedagogía nueva es portadora de todas las virtudes y de ningún defecto, mientras que la pedagogía tradicional es portadora de todos los defectos y de ninguna virtud; en la práctica se reveló ineficaz frente a la cuestión de la marginalidad. Así, por un lado surgían tentativas de desarrollar una especie de “Escuela Nueva Popular”, cuyo ejemplo más significativo son las pedagogías de Freinet y de Paulo Freire; por otro lado, se radicalizaba la preocupación por los métodos pedagógicos, presente en la Escuela Nueva, desembocando en la ineficiencia instrumental. Se articula aquí una nueva teoría educacional : la pedagogía tecnicista.

A partir del presupuesto de neutralidad científica e inspirada en los principios de racionalidad, eficiencia y productividad, esa pedagogía propone el reordenamiento del proceso educativo de manera de tornarlo objetivo y operacional. De modo semejante a lo que ocurrió con el trabajo fabril, se pretende la objetivación del trabajo pedagógico. En efecto, si en el artesanado el trabajo se centraba en el sujeto, esto es, los instrumentos de trabajo eran dispuestos en función del trabajador y este disponía de ellos según sus deseos, en la producción fabril esa producción se invierte. Aquí, es el trabajador quien debe adaptarse al proceso de trabajo, ya que éste fue objetivado y organizado en forma parcelada. En esas condiciones, el trabajador ocupa su puesto en la línea de montaje y ejecuta determinada parte del trabajo necesario para producir determinados objetos. El producto es, pues, una consecuencia de la forma en que está organizado el proceso. La unión de las acciones de diferentes sujetos produce, así, un resultado con el cual ninguno de los sujetos se identifica y que, por el contrario, les es extraño.

El fenómeno mencionado nos ayuda a entender la tendencia que se esbozó con el advenimiento de aquello que llamo “Pedagogía Tecnicista”. Se buscó planificar la educación de modo de dotarla de una organización racional capaz de minimizar las interferencias subjetivas que pudieran poner en riesgo su eficiencia. Para ello, era necesario operacionalizar los objetivos y, por lo menos en ciertos aspectos, mecanizar el proceso. De ahí la proliferación de propuestas pedagógicas como el enfoque sistémico, la micro-enseñanza, la tele-enseñanza, la instrucción propaganda, las máquinas de enseñar, etc. De ahí, también, la parcelación del trabajo pedagógico con especialización en funciones, postulándose la introducción en el sistema de enseñanza de técnicos de los más diferentes matices. De ahí, finalmente, la programación del sistema de enseñanza a partir de esquemas de planeamientos previamente formulados a los cuales se deben ajustar las diferentes modalidades de disciplinas y prácticas pedagógicas.

Si en la pedagogía tradicional la iniciativa correspondía la docente, que era, al mismo tiempo, el sujeto del proceso, el elemento decisivo y decisorio; si en la pedagogía nueva la iniciativa se desplaza hacia el alumno, ubicándose el nervio de la acción educativa en la relación profesor-alumno, por lo tanto, relación interpersonal, intersubjetiva; en la pedagogía tecnicista el elemento principal pasa a ser la organización racional de los medios, ocupando profesor y alumno una posición secundaria, relegados a la condición de ejecutores de un proceso cuya concepción, planeamiento, coordinación y control quedan a cargo de especialistas supuestamente habilitados, neutros, objetivos, imparciales. La organización del proceso se convierte en la garantía de eficiencia, compensando y corrigiendo las deficiencias del profesor y maximizando los efectos de su intervención.

Cabe señalar que, aunque la pedagogía nueva también da gran importancia a los medios, hay, sin embargo, una diferencia fundamental: mientras en la pedagogía nueva los medios son dispuestos y están a una disposición de la relación profesor-alumno, es decir, al servicio de esa relación; en la pedagogía tecnicista la situación se invierte. Mientras en la pedagogía nueva son los profesores y los alumnos quienes deciden si utilizan o no determinados medios, así como cuándo y cómo lo harán.

Se comprende entonces, que para la pedagogía tecnicista la marginalidad no será identificada con la ignorancia ni será detectada a partir del sentimiento de rechazo. Marginado será el incompetente (en el sentido técnico de la palabra), o sea, el ineficiente e improductivo. La educación contribuirá a superar el problema de la marginalidad en la medida en que forme individuos eficientes, por lo tanto, capaces de contribuir al aumento de la productividad de la sociedad. Así está cumpliendo su función de igualación social. En ese contexto teórico la igualación social es identificada con el equilibrio del sistema (en el sentido del enfoque sistémico). La marginalidad, esto es la ineficiencia y la improductividad, se constituye en una amenaza contra la estabilidad del sistema. Como el sistema comporta múltiples funciones a las cuales corresponden determinadas ocupaciones; como esas diferentes funciones son interdependientes de tal modo que la ineficiencia de una de ellas afecta a las demás y, en consecuencia, a todo el sistema, cabe a la educación proporcionar un eficiente entrenamiento para la ejecución de las múltiples tareas continuamente demandadas por el sistema. La educación será concebida, pues, como un sub-sistema cuyo funcionamiento eficiente es esencial para el equilibrio del sistema social del que participa. Su base de sustentación teórica se desplaza hacia la psicología behaviorista, la ingeniería del comportamiento, la ergonomía, cibernética, que tienen en común la inspiración filosófica neopositivista y el método funcionalista. Desde el punto de vista pedagógico se concluye, entonces, que si para la pedagogía tradicional la cuestión central es aprender y para la pedagogía nueva aprender a aprender; para la pedagogía tecnicista lo que importa es aprender a hacer.

A la teoría pedagógica expuesta corresponde una reorganización de las escuelas que pasan por un creciente proceso de burocratización. Efectivamente, se creía que el proceso se racionalizaba en la medida en que se actuase planificadamente. Para ello era necesario bajar instrucciones minuciosas sobre cómo proceder con vistas a que los diferentes agentes cumplieren cada cual las tareas específicas asignadas a cada uno en el amplio espectro en que se fragmenta el acto pedagógico. El control sería hecho básicamente a través del cumplimiento de formularios. El magisterio pasó entonces a ser sometido a un pesado y sofocante ritual, con resultados visiblemente negativos. En verdad, la pedagogía tecnicista, al intentar transferir a la escuela la forma de funcionamiento del sistema fabril, perdió de vista la especificidad de la educación, ignorando que la articulación entre escuela y proceso productivo se da de modo indirecto y a través de complejas mediaciones. Además, en la práctica educativa, la orientación tecnicista se cruzó con las condiciones tradicionales predominantes en las escuelas y con influencia de la pedagogía nueva que ejerció un poderoso atractivo sobre los educadores. En esas condiciones, la pedagogía tecnicista acabó por aumentar el caos en el campo educativo generando tal nivel de discontinuidad, de heterogeneidad y de fragmentación, que prácticamente impidió el trabajo pedagógico. Con esto, el problema de la marginalidad sólo tendió a agravarse: el contenido de la enseñanza se tornó aún

más escaso y la relativa ampliación de oportunidades se tornó irrelevante ante los altos índices de deserción y repitencia.

La situación descrita afectó particularmente a América Latina, ya que desvió de las actividades - fin hacia las actividades- media parte considerable de los recursos, conocidamente escasos, destinados a la educación. Por otro lado, se sabe que buena parte de los programas internacionales de implantación de tecnología de enseñanzas en esos países tenían detrás otros intereses como, por ejemplo, la venta de artefactos tecnológicos obsoletos a los países subdesarrollados. (5).

3. LAS TEORIAS CRITICO-REPRODUCTIVISTAS

Como ya señalé, el primer grupo de teorías concibe a la marginalidad como un desvío, teniendo la educación por función la corrección de ese desvío. La marginalidad es vista como un problema social y la educación que dispone de autonomía respecto de la sociedad, estaría, por esa razón, capacitada para intervenir eficazmente en la sociedad, transformándola, tornándola mejor, corrigiendo las injusticias; en definitiva, promoviendo la igualación social. Esas teorías consideran sólo la acción de la educación sobre la sociedad. Porque desconocen las determinaciones sociales del fenómeno educativo las denominé “Teoría no-críticas”. Inversamente, las teorías del segundo grupo, que pasaré a examinar, son críticas, dado que postulan la imposibilidad de comprender la educación si no es a partir de sus condicionantes sociales. Hay, pues, en esas teorías una percepción cabal de la dependencia de la educación respecto de la sociedad. Mientras tanto, como el análisis que desarrollan llega, invariablemente, a la conclusión de que la función propia de la educación es la reproducción de la sociedad en que ella se inserta, merecen la denominación de “teorías crítico-reproductivistas”. Tales teorías cuentan con un razonable número de representantes y se manifiesta a través de diferentes versiones. Están, por ejemplo, los llamados “radicales americanos” cuyos principales representantes son Bowles y Gintis, que en su libro “Schooling in Capitalist America” (6) pueden ser clasificados en este grupo de teorías. Estos autores consideran que la escuela tenía, en sus orígenes, una función igualadora. En cambio, actualmente, se torna cada vez más discriminadora y represiva. Todas las reformas escolares fracasaron, haciendo cada vez más evidente el papel que la escuela desempeña: reproducir la sociedad de clases y reforzar el modo de producción capitalista.

Sopesando las diferentes manifestaciones, considero que, dentro de este grupo, las teorías que mayor repercusión tuvieron y que alcanzaron un mayor nivel de elaboración son las siguientes:

- “teoría del sistema de enseñanza como violencia simbólica”
- “teoría de la escuela como Aparato Ideológico del Estado (AIE)”
- “teoría de la escuela dualista”.

En lo que sigue comentaré brevemente cada una de ellas.

3.1 Teoría del Sistema de Enseñanza como Violencia Simbólica.

Esta teoría está desarrollada en la obra “La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza”, de P.Bourdieu y J.C.Passeron (7). La obra está compuesta por dos libros. En el libro I, fundamentos de una teoría de la violencia simbólica, la teoría es sistematizada en un cuerpo de proposiciones lógicamente articuladas según un esquema analítico deductivo. El libro II expone los resultados de una investigación empírica llevada a cabo por los autores en el sistema escolar francés, en uno de sus segmentos, la Facultad de Letras. Como los análisis del libro II pueden ser considerados aplicaciones a un caso históricamente determinado en los principios generales enunciados en el libro I, aunque hayan servido, al mismo tiempo, como punto de partida para la construcción de los principios del libro I, mi exposición se limitará al contenido del libro I.

El libro I constituye, más que una sociología de la educación, una socio-lógica de la educación. Y es así, porque no se trata de un análisis de la educación como hecho social, sino de la explicitación de las condiciones lógicas de posibilidad de toda y cualquier época y lugar. Se trata de una teoría axiomática que se despliega deductivamente desde los principios universales hacia los enunciados analíticos de sus consecuencias particulares. Por eso, cada grupo de proposiciones comienza siempre por un enunciado universal (todo poder de violencia simbólica..., toda acción pedagógica..., etc.) y termina en una aplicación particular, expresada a través de la fórmula “una formación social determinada...”. Por otro lado, con el fin de preservar la validez universal de la teoría, los autores tienen el cuidado de utilizar siempre la expresión “grupos o clases”, no refiriéndose jamás, a las clases solamente; lo que indica que la validez de la teoría no pretende circunscribirse a las sociedades de clases, sino extenderse también a las sociedades sin clases que, por casualidad, hayan existido o vayan a existir. En suma, el axioma fundamental (proposición cero), que enuncia la teoría general de la violencia simbólica, se aplica al sistema de enseñanza definido como una modalidad específica de violencia simbólica (proposiciones de grado 4) a través de proposiciones intermedias que tratan, sucesivamente la acción pedagógica (proposiciones de grado 1), la autoridad pedagógica (proposiciones de grado 2) y el trabajo pedagógico (proposiciones de grado 3).

¿Por qué violencia simbólica? Los autores toman como punto de partida que toda y cualquier sociedad de estructura como un sistema de relaciones de fuerza material entre grupos o clases. Sobre la base de la fuerza material y bajo su determinación se erige un sistema de relaciones de fuerza simbólica cuyo papel es reforzar, por disimulo, las relaciones de fuerza material. Esa es la idea central contenida en el axioma fundamental de la teoría. Si no, veamos su enunciado:

“Todo poder de violencia simbólica, esto es, todo poder que llega a imponer significados y a imponerlos como legítimos, disimulando las relaciones de fuerza que están en la base de su fuerza, añade su propia fuerza, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (Idem, pág. 19).

Se ve, entonces, que el reforzamiento de la violencia material se da por su conversión en el plano simbólico donde se produce y reproduce el reconocimiento de la dominación y de su legitimidad por el desconocimiento (disimulación) de su carácter de violencia explícita. Así, a la violencia material (dominación económica) ejercida por los grupos o clases dominantes sobre los grupos o clases dominados corresponde la violencia simbólica (dominación cultural).

La violencia simbólica se manifiesta de múltiples formas: la formación de la opinión pública a través de los medios de comunicación de masas, diarios, etc., la prédica religiosa; la actividad artística y literaria; la propaganda y la moda; la educación familiar; etc. En la obra en cuestión, el objetivo de Bourdieu y Passeron es la acción pedagógica institucionalizada, es decir el sistema escolar. De ahí el subtítulo de la obra: “Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”. Para ello, partiendo de la teoría general de la violencia simbólica, buscan explicitar la acción pedagógica (AP) como imposición arbitraria de la cultura (también arbitraria) de los grupos o clases dominantes sobre los grupos o clases dominados. Esa imposición, para ejercerse, implica necesariamente la autoridad pedagógica (AuP), esto es, un “*poder arbitrario de imposición que, sólo por el hecho de ser desconocido como tal, se encuentra objetivamente reconocido como autoridad legítima*” (Ibidem, Proposición 2.1., pág 27). La referida acción pedagógica (AP) que se ejerce a través de la autoridad pedagógica (TP) entendido

“como un trabajo de inculcación que debe durar lo suficiente como para producir una formación durable; es decir, un habitus, como un producto de la interiorización de los principios de un arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse después del cese de la acción pedagógica (AP) y por eso de perpetuar en las prácticas los principios del arbitrario interiorizado” (Ibidem, Proposición 3.pág. 44).

Para comprender el sistema de enseñanza (SE) es de fundamental importancia la distinción entre trabajo pedagógico (TP) primario (Educación familiar) y trabajo pedagógico secundario, cuya forma institucionalizada es el trabajo escolar (TE). Como señalan los autores en el “Escolio” de la Proposición 1 (pág 20),

“se reservó para su momento lógico (proposiciones de grado cuatro) la especificación de las formas y de los efectos de una acción pedagógica (AP) que se ejerce en el marco de una institución escolar; solo en la última proposición (4.3) se encuentra caracterizada expresamente la AP escolar que reproduce la cultura dominante, contribuyendo de ese modo a reproducir la estructura de las relaciones de fuerza, en una formación social en que el sistema de enseñanza dominante tiende a asegurarse el monopolio de la violencia simbólica legítima” (Ibidem, pp. 20-21).

La proposición 4.3 sintetiza, de modo exhaustivo, el conjunto de la teoría del sistema de enseñanza como violencia simbólica. Vale la pena, entonces, a pesar de su extensión, transcribirla íntegramente.

“En una formación social determinada, el SE dominante puede constituir el TP dominante como TE sin los que lo ejercen ni los que a él se someten dejen de ignorar su dependencia respecto de las relaciones de fuerza constitutivas de la formación social en que se ejerce, porque: 1) produce y reproduce, por los medios propios de la institución, las condiciones necesarias para el ejercicio de su función interna de inculcación, que son, al mismo tiempo, las condiciones suficientes para la realización de su función externa de reproducción de la cultura legítima y de su contribución correlativa a la reproducción de las relaciones de fuerza; y porque 2) por el solo hecho de que existe y subsiste como institución, implica las condiciones institucionales del desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce, o sea porque los medios institucionales de los cuales dispone como institución relativamente autónoma, detentadora del monopolio del ejercicio legítimo de la violencia simbólica, esta predispuestos a servir también, bajo la apariencia de neutralidad, a los grupos o clases cuyo arbitrario cultural reproduce (dependencia por la independencia)” (Ibidem, pág 75).

La teoría no deja margen para las dudas. La función de la educación es la reproducción de las desigualdades sociales. Por la reproducción cultural, ella contribuye específicamente a la reproducción social.

¿Cómo interpretar, en este marco, el fenómeno de la marginalidad?

De acuerdo con esta teoría, marginados son: los grupos o clases dominados. Marginados socialmente porque no poseen fuerza material (capital económico); y marginados culturalmente porque no poseen fuerza simbólica (capital cultural). La educación, lejos de ser un factor de superación de la marginalidad, constituye un elemento reforzador de ella.

Esta es la función lógicamente necesaria de la educación. No tiene otra alternativa. Toda tentativa de utilizarla como instrumento de superación de la marginalidad no es sólo, una ilusión. Es la forma a través de la cual disimula, y por eso cumple eficazmente, su función de marginación. Todos los esfuerzos, aún los originados en los grupos o clases dominados, revierten siempre en el reforzamiento de los intereses dominantes.

“Es por la mediación del efecto de dominación de la AP dominante que las diferentes AP que se ejercen en los diferentes grupos o clases colaboran objetiva e indirectamente en la dominación de las clases dominantes (inculcación por las AP dominadas de los conocimientos o actitudes cuyo valor a sido definido por la AP dominante en el mercado económico o simbólico)” (Ibidem, pág. 22).

Snyders resumió su crítica a esta teoría en la frase siguiente: “*Bourdieu - Passeron o la lucha de clases imposible*” (8).

3.2 Teoría de la Escuela como Aparato Ideológico del Estado (AIE).

Al analizar la reproducción de las condiciones de producción, que implica la reproducción de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción existentes, Althusser (9) distingue en el Estado, los Aparatos Represivos del Estado (Gobierno, Administración, Ejército, Policía, Tribunales, Prisiones, etc.) y los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE) que enumera, provisoriamente, de la siguiente forma:

- El AIE religioso (sistema de las diferentes iglesias)
 - El AIE escolar (sistema de las diferentes escuelas públicas y particulares),
 - El AIE familiar,
 - El AIE jurídico,
 - El AIE político (sistema político del que forman parte los diferentes partidos),
 - El AIE sindical,
 - El AIE de la información (prensa, radio-televisión, etc.),
 - El AIE cultural (Literatura, Bellas Artes, Deportes, etc.)”
- (Idem, pp. 43-44).

La distinción entre ambos se basa en el hecho de que el Aparato Represivo del Estado funciona masivamente por la violencia y, secundariamente por la ideología, mientras que inversamente, los Aparatos Ideológicos del Estado funcionan masivamente por la ideología y, secundariamente, por la represión (Cfr. pp. 46-47). El concepto de “Aparato Ideológico del Estado” deriva de la tesis según la cual “*la ideología tiene una existencia material*” (Ibidem, pág. 83). Esto significa decir que la ideología existe siempre arraigada en prácticas materiales reguladas por rituales materiales definidos por instituciones materiales (Cfr. pp. 88-89). En suma, la ideología se materializa en aparatos: los aparatos ideológicos del Estado.

A partir de esos instrumentos conceptuales, Althusser propone la tesis según la cual

“el Aparato Ideológico del Estado que fue ubicado en posición dominante en las formaciones capitalistas maduras, después de una violenta lucha de clases política e ideológica contra el antiguo Aparato Ideológico del Estado dominante, es el Aparato Ideológico Escolar” (Ibidem. pág. 60).

Como AIE dominante la escuela constituye el instrumento más acabado de reproducción de las relaciones de producción de tipo capitalista. Para esto, atrae a los niños de todas las clases sociales y les inculca durante años de audiencia obligatoria “saberes prácticos” envueltos en la ideología dominante (Cfr. pág. 64). Una gran parte (obreros y campesinos) cumple la escolaridad básica y es introducida en el proceso productivo. Otros avanzan en el proceso de escolarización pero acaban por interrumpirlo pasando a integrar los cuadros medios, los *“pequeño burgueses de todo tipo”* (Cfr. pág. 65). Una pequeña parte alcanza el vértice de la pirámide escolar. Estos van a ocupar los puestos propios de los *“agentes de la explotación”* (en el sistema productivo), de los *“agentes de la represión”* (en los Aparatos Represivos del Estado) y de los *“profesionales de la ideología”* (en los Aparatos Ideológicos del Estado) (Cfr. pág. 65). En todos los casos, se trata de reproducir las relaciones de explotación capitalista. En palabras de Althusser:

“es a través del aprendizaje de algunos saberes prácticos (savoir-faire) envueltos en la inculcación masiva de la ideología de la clase dominante, que son, en gran parte, reproducidas las relaciones de producción de una formación social capitalista, es decir, las relaciones de los explotadores con los explotados” (Ibidem, pág. 66).

¿Cómo se ubica, en este contexto, el problema de la marginalidad? El fenómeno de la marginación se inscribe en el propio seno de las relaciones de producción capitalista que se basan en la expropiación de los trabajadores por los capitalistas. Marginada es, pues, la clase trabajadora. El AIE escolar, en lugar de ser un instrumento de igualdad social constituye un mecanismo construido por la burguesía para garantizar y perpetuar sus intereses. Si las teorías del primer grupo desconocen las determinaciones objetivas e imaginan que la escuela debe cumplir el papel de correctora de la marginalidad, esto se debe al hecho de que son teorías ideológicas, es decir, que disimulan, para reproducirlas, las condiciones de marginalidad en que viven las capas trabajadoras.

A diferencia de Bourdieu-Passeron, Althusser no niega la lucha de clases. Por el contrario, llega a afirmar que *“los AIE pueden ser no sólo blanco sino también el lugar de la lucha de clases y, en muchos casos, de formas reñidas de la lucha de clases”* (Ibidem, pág. 49). Mientras tanto, cuando describe el funcionamiento del AIE escolar, la lucha de clases queda prácticamente diluida, tal es el peso que adquiere allí la dominación burguesa. Yo diría, entonces, que la lucha de clases resulta en ese caso heroica, pero sin gloria, ya que no tiene ninguna chance de éxito. El párrafo, un tanto extenso, que me permito transcribir, fundamenta esa conclusión:

“Pido disculpas a los docentes que en condiciones terribles intentan enfrentar a la ideología, al sistema y a las prácticas en que éste los encierra, con las armas que pueden encontrar en la historia y en el saber que enseñan. En cierta medida, son héroes. Pero son raros, y cuántos, (la mayoría) no tiene ni un vestigio de duda respecto del “trabajo” ,que el sistema (que los sobrepasa y aplasta) los obliga a

hacer, y peor aún, se dedican enteramente y con toda conciencia a la realización del trabajo (los famosos métodos nuevos). Tienen tan pocas dudas, que contribuyen, hasta devotamente, a mantener y a alimentar la representación ideológica de la escuela que se torna hoy “natural”, indispensable, útil y hasta benéfica para nuestros contemporáneos, como la Iglesia era “natural”, indispensable y generosa para nuestros antepasados de hace siglos” (Ibidem, pp. 67 - 68).

3.3. Teoría de la Escuela Dualista

Esta teoría fue elaborada por C. Baudelot y R. Establet y expuesta en el libro *L'ecole Capitaliste en France* (10). La denominó “teoría de la escuela dualista”, porque los autores se empeñan en mostrar que la escuela, pese a una apariencia unitaria y unificadora, es una escuela dividida en dos (y solamente dos) grandes redes, que corresponden a la división de la sociedad capitalista en dos clases fundamentales: la burguesía y el proletariado.

Los autores proceden de modo didáctico enunciando, preliminarmente, las tesis básicas que pasan a demostrar sucesivamente. En la primera parte, después de disipar las “ilusiones de la unidad de la escuela”, formulan seis proposiciones fundamentales que demuestran a lo largo de la obra:

1. *Existe una red de escolarización que llamaremos red secundaria-superior (red S.S)*
2. *Existe una red de escolarización que llamaremos red primaria profesional (red P.P)*
3. *No existe una tercera red*
4. *Estas dos redes constituyen, por las relaciones que las definen, el aparato escolar capitalista. Este aparato es un aparato ideológico del Estado Capitalista.*
5. *En tanto tal, este aparato contribuye, en lo que le cabe a reproducir las relaciones de producción capitalista, la división de la sociedad en clases, en provecho de la clase dominante.*
6. *Es la división de la sociedad en clases antagónicas lo que explica, en última instancia, no sólo la existencia de las dos redes, sino también (lo que las define como tales) los mecanismos de su funcionamiento, sus causas y sus efectos” (Idem. pág. 42).*

A través de minuciosos análisis estadísticos los autores se empeñan, en demostrar, en la segunda parte, las tres primeras proposiciones, es decir, la existencia de sólo dos redes de escolarización: las redes PP y SS. La cuarta proposición es objeto de la tercera y cuarta parte; en la tercera parte se intenta poner en evidencia que “*es la misma ideología la que es impuesta a todos los alumnos bajo formas necesariamente incompatibles*” (Ibidem, pág. 47); en la cuarta parte se demuestra que la división en dos redes atraviesa el aparato escolar en su conjunto, desde la escuela primaria, contrariamente a las apariencias de unidad de la escuela primaria. Más aún, los autores afirman que “*es en la escuela primaria que lo esencial de todo lo concerniente al aparato escolar capitalista se realiza*” (Ibidem, pág.47). Finalmente, la quinta parte está dedicada a la demostración de las dos últimas proposiciones evidenciando, entonces, que “*el aparato escolar, con sus dos redes opuestas, contribuye a reproducir las relaciones sociales de producción capitalista*” (Ibidem, pág. 47).

Es importante recordar que, en esta teoría, se retoma el concepto de Althusser (“Aparato Ideológico de Estado”) definiéndose el aparato escolar como “*unidad contradictoria de las redes de escolarización*”(Cfr. ibidem, pág.81). Como aparato ideológico, la escuela cumple las funciones básicas: contribuye a la formación de la fuerza de trabajo y a la inculcación de la ideología burguesa. Corresponde señalar que no se

trata de dos funciones separadas. Por el mecanismo de las prácticas escolares, la formación de la fuerza de trabajo se da en el propio proceso de inculcación ideológica. Y aún más: todas las prácticas escolares, incluidas las que contienen elementos que implican un saber objetivo (y no podrían dejar de tenerlo, ya que sin esto la escuela no contribuiría a la reproducción de las relaciones de producción) son prácticas de inculcación ideológica. La escuela es, pues, un aparato ideológico, es decir, el aspecto ideológico es dominante y comanda el funcionamiento del aparato escolar en su conjunto. Consecuentemente, la función principal de la escuela es la inculcación de la ideología burguesa. Esto se da de dos formas concomitantes: en primer lugar, la inculcación explícita de la ideología burguesa; en segundo lugar, la represión, el sometimiento y la deformación de la ideología proletaria.

Se ve pues, la especificidad de esta teoría. Admite la existencia de la ideología del proletariado; pero considera, mientras tanto, que tal ideología tiene origen y existencia fuera de la escuela, en las masas obreras y en sus organizaciones. La escuela es un aparato ideológico de la burguesía y al servicio de sus intereses. El párrafo que se transcribe es extremadamente esclarecedor al respecto.

“La contradicción principal existe brutalmente fuera de la escuela bajo la forma de una lucha que opone la burguesía al proletariado: ella se establece en las formas de producción que son relaciones de explotación. Como aparato ideológico del Estado, la escuela es un instrumento de la lucha ideológica de clases del Estado burgués, donde el Estado burgués persigue objetivos exteriores a la escuela (ella no es sino un instrumento destinado a tales fines). La lucha ideológica conducida por el Estado burgués en la escuela enfrenta la ideología proletaria que existe fuera de la escuela en las masas trabajadoras sus organizaciones. La ideología proletaria no está físicamente presente en la escuela, sino apenas bajo la forma de algunos de sus efectos que se presentan como resistencias: mientras tanto, inclusive por medio de esas resistencias, es enfrentada en el horizonte por las prácticas de inculcación ideológica burguesa y pequeño-burguesa” (Ibidem. pág.280- subrayados en el original).

En el marco de la “teoría de la escuela dualista” el papel de la escuela no es, simplemente, el de reforzar y legitimar la marginalidad producida socialmente. Considerándose que el proletariado dispone de una fuerza autónoma y forja en la práctica de la lucha de clases sus propias organizaciones y su propia ideología, la escuela tiene por misión impedir el desarrollo de la ideología del proletariado y la lucha revolucionaria. Ella es organizada por la burguesía para esto como un aparato separado de la producción. Consecuentemente, no cabe decir que la escuela califica de modo diferente el trabajo intelectual y el trabajo manual. Cabe sí decir que califica el trabajo intelectual y descalifica el trabajo manual, sometiendo al proletariado a la ideología burguesa bajo un disfraz pequeño-burgués. Así se puede concluir que la escuela es al mismo tiempo un factor de marginación respecto de la cultura burguesa así como en relación con la cultura proletaria. Frente a la cultura burguesa, por el hecho de inculcar a la masa de trabajadores que tiene acceso a la red PP, sólo los sub-productos de la propia cultura burguesa. En relación con la cultura proletaria, por el hecho de reprimirla, forzando a los trabajadores a presentar sus condiciones en las categorías de la ideología burguesa. En consecuencia, la escuela, lejos de ser un instrumento de igualdad social es, doblemente, un factor de dominación, convierte a los trabajadores en marginados, no sólo por referencia a la cultura burguesa, sino también en relación con el propio movimiento proletario, buscando arrancar del seno de ese movimiento (colocar al margen de él) a todos aquellos que ingresan al sistema de enseñanza.

Se puede, entonces, concluir que si Baudelot y Establet se empeñan en comprender a la escuela en el marco de la lucha de clases, no la encaran, sin embargo, como teatro y blanco de la lucha de clases. Entienden que la escuela, como aparato ideológico, es un instrumento de la burguesía en la lucha ideológica contra el proletariado. La posibilidad de que la escuela se constituya en instrumento de lucha del proletariado queda descartada. Una vez que la ideología proletaria adquiere su forma acabada en el seno de las masas y organizaciones obreras, no se piensa en utilizar a la escuela como medio de elaborar y difundir la referida ideología. Si el proletariado se muestra capaz de elaborar, independientemente de la escuela, su propia ideología de un modo tan consistente como lo hace la burguesía con el auxilio de la escuela, entonces, la lucha de clases se revela inútil con referencia al aparato escolar. Por ello Snyders (III parte, Cap. V, pp 333-334) resume su crítica a la teoría de la escuela dualista con la expresión: “*Baudelot-Establet o la lucha de clases inútil*”.

Al terminar este rápido esbozo relativo a las teorías crítico reproductivistas corresponde señalar que, obviamente, tales teorías no dejaron de ejercer influencia en América Latina habiendo alimentado, a lo largo de la década del 70, una razonable cantidad de estudios críticos sobre el sistema de enseñanza. Si tales estudios tuvieron el mérito de poner en evidencia el compromiso de la educación con los intereses dominantes, también es cierto que contribuyeron a diseminar entre los educadores un clima de pesimismo y de desánimo que, evidentemente, sólo podría hacer, aún más remota la posibilidad de articular los sistemas de enseñanza con los esfuerzos de superación del problema de la marginalidad en los países de la región.

4. HACIA UNA TEORÍA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN

El lector habrá notado que, cuando me referí a las teorías no-críticas, después de exponer brevemente el contenido de cada una, procuré mostrar la forma de organización y funcionamiento de la escuela que surge de la propuesta pedagógica orientada por la teoría. No hice lo mismo en relación con las teorías crítico reproductivistas. En realidad, estas teorías no contienen una propuesta pedagógica. Ellas se proponen solamente, explicar el mecanismo de funcionamiento de la escuela tal como está constituida. En otros términos, por su carácter reproductivista, estas teorías consideran que la escuela no podría ser diferente de lo que es. Se empeñan, entonces, en mostrar la necesidad lógica, social e histórica de la escuela existente en la sociedad capitalista, poniendo en evidencia lo que ella desconoce y enmascara sus determinantes materiales.

En relación con la cuestión de la marginalidad arribamos al siguiente resultado: en tanto las teorías no-críticas pretenden, ingenuamente, resolver el problema de la marginalidad a través de la escuela sin conseguir éxito jamás; las teorías crítico-reproductivistas explican la razón del supuesto fracaso. Según la concepción crítico-reproductivista el aparente fracaso es, en realidad, el éxito de la escuela; aquello que se juzga como disfunción es, más bien una función propia de la escuela. En efecto, siendo un instrumento de reproducción de las relaciones de producción, la escuela, en la sociedad capitalista, necesariamente reproduce la dominación y la explotación. De ahí su carácter segregador y marginador. De ahí su naturaleza selectiva. La impresión que nos queda es que se pasó de un poder ilusorio a la impotencia. En ambos casos la historia es sacrificada. En el primer caso, se sacrifica la historia a la idea de una armonía que pretende negar las contradicciones de lo real. En el segundo caso, la historia se sacrifica por la reificación de la estructura social en que las contradicciones quedan aprisionadas.

El problema permanece abierto. Puede ser replanteado en los siguientes términos: ¿es posible encarar la escuela como una realidad histórica, susceptible de ser transformada intencionalmente por la acción humana? Evitemos deslizarnos hacia una posición idealista y voluntarista. Retengamos de la concepción crítico-reproductivista la importante lección que se nos aportó: la escuela está determinada socialmente; la sociedad en que vivimos, basada en el modo de producción capitalista, está dividida en clases con intereses opuestos; por lo tanto, la escuela sufre la determinación del conflicto de intereses que caracteriza a la sociedad. Considerando que la clase dominante no tiene interés en la transformación histórica de la escuela (ella está empeñada en la preservación de su dominio y, por esto, sólo accionará mecanismos de adaptación que eviten la transformación) se sigue que una teoría crítica (que no sea reproductivista) sólo podrá ser formulada desde el punto de vista de los intereses dominados. Nuestro problema puede ser enunciado, entonces, de la siguiente manera: ¿es posible articular la escuela con los intereses dominados? Desde la perspectiva del tema de este artículo, la cuestión se formula del siguiente modo: ¿es posible una teoría de la educación que capte críticamente la escuela como un instrumento capaz de contribuir a la superación del problema de la marginalidad? (Me limito aquí a afirmar la posibilidad de esa teoría, ya que su desarrollo escapa a los objetivos de este artículo).

Una teoría del tipo antes enunciado se impone la tarea de superar tanto el poder ilusorio (que caracteriza a las teorías no-críticas), como a la impotencia (derivadas de las

teorías crítico-reproductivistas), colocando en las manos de los educadores un arma de lucha capaz de permitirles el ejercicio de un poder real, aunque limitado.

El camino está repleto de asechanzas, ya que los mecanismos de adaptación accionados periódicamente a partir de los intereses dominantes pueden ser confundidos con las ansias de la clase dominada. Para evitar ese riesgo es necesario avanzar en el sentido de captar la naturaleza específica de la educación, lo que nos llevará a la comprensión de las complejas mediaciones por las que se da su inserción contradictoria en la sociedad capitalista. Es en esa dirección que comienza a desarrollarse un promisorio esfuerzo de elaboración teórica. Creo haber dado, recientemente, una pequeña contribución en este sentido. (11)

Desde el punto de vista práctico, se trata de retomar vigorosamente la lucha contra la selectividad, la discriminación y la disminución de la enseñanza de las capas populares. Luchar contra la marginalidad a través de la escuela significa comprometerse en el esfuerzo por garantizar a los trabajadores una enseñanza de la mejor calidad posible en las condiciones históricas actuales. El papel de una teoría crítica de la educación es dar sustancia concreta a esa bandera de lucha de modo de evitar que sea apropiada y articulada por los intereses de la clase dominante.

5. POST-SCRIPTUM

Los lectores estarán, seguramente, sorprendidos porque a lo largo de un texto dedicado a las teorías de la educación y el problema de la marginalidad, no apareció ni una palabra sobre la “teoría de la educación compensatoria”. Tal extrañeza parece procedente ya que, si hay alguna propuesta educativa íntimamente ligada a la cuestión de la marginalidad, es la llamada educación compensatoria. En efecto, ¿no es exactamente la situación de marginalidad vivida por los llamados “niños carenciados” lo que constituye la razón de ser de la educación compensatoria?. ¿No es la educación compensatoria la estrategia accionada para superar el problema de la marginalidad en la medida en que se propone nivelar las pre-condiciones de aprendizaje por la vía de compensación de las desventajas de los niños carenciados?

Debo decir que no considero a la educación compensatoria una teoría educacional, sea en el sentido de una interpretación del fenómeno educativo que acarrea determinada propuesta pedagógica (como ocurre con las teorías no-críticas), sea en el sentido de explicitar los mecanismos que rigen la organización y el funcionamiento de la educación explicando, en consecuencia, sus funciones (como en el caso de las teorías crítico-reproductivistas) sea, aún en el sentido de un esfuerzo por resolver, por la vía de la comprensión teórica, la cuestión práctica de la contribución específica de la educación al proceso de transformación estructural de la sociedad (como será el caso de una teoría crítica de la educación).

Desde mi punto de vista, la educación compensatoria configura una respuesta no-crítica a las dificultades educacionales puestas en evidencia por las teorías crítico-reproductivistas. Así, una vez que se acumularon las evidencias de que el fracaso escolar, incidiendo predominantemente sobre los alumnos socio-económicamente

desfavorecidos, se debía a factores externos al funcionamiento de la escuela, se trató, entonces, de actuar sobre esos factores. Educación compensatoria significa, pues, lo siguiente: la función básica de la educación continúa siendo interpretada en términos de igualdad social. Mientras tanto, para que la escuela cumpla su función igualadora es necesario compensar las deficiencias cuya persistencia acaba, sistemáticamente, por neutralizar la eficacia de la acción pedagógica. No se formula una nueva interpretación de la acción pedagógica. Ésta continúa siendo entendida en términos de la pedagogía tradicional, de la nueva o de la pedagogía tecnicista encaradas de forma aislada o de forma combinada.

El carácter de compensación de deficiencias previas al proceso de escolarización nos permite comprender la estrecha ligazón entre educación compensatoria y pre-escuela. Allí está el por qué la educación compensatoria comprende un conjunto de programas destinados a compensar deficiencias de diferentes órdenes: de salud y nutrición, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, lingüísticas, etc. Tales programas acaban colocando bajo la responsabilidad de la educación una serie de problemas que no son específicamente educacionales, lo que significa, en verdad, la persistencia de la creencia ingenua en el poder redentor de la educación en relación con la sociedad. Así, si la educación se reveló incapaz de redimir a la humanidad a través de la acción pedagógica, no se trata de reconocer límites, sino ensancharlos: se atribuye entonces a la educación un conjunto de papeles que, en suma, abarcan las diferentes modalidades de política social. La consecuencia es la pulverización de esfuerzos y recursos con resultados prácticamente nulos desde el punto de vista propiamente educacional.

Estas constataciones me llevaron a la conclusión de que la propia expresión “educación compensatoria” coloca el problema en términos invertidos, o sea, el término que aparece como sustantivo debiera ser el adjetivo y vice versa. Por lo tanto, si se quiere compensar las carencias que caracterizan la situación de marginalidad de los niños de las capas populares, es necesario considerar que hay diferentes modalidades de compensación: compensación alimentaria, compensación sanitaria, compensación afectiva, compensación familiar, etc. En este marco, constatada la existencia de deficiencias específicamente educacionales, cabría hablar no de educación compensatoria (atribuyendo a la educación la responsabilidad de compensar todo tipo de deficiencia), sino de compensación educacional. Y aquí queda, finalmente, evidenciada la no-autonomía teórica de la “educación compensatoria”, dado que la exigencia de tratamiento diferenciado, de respeto por las diferencias individuales y por los diferentes ritmos de aprendizaje tanto como el énfasis en la diversificación metodológica y técnica, en el sentido de suplir las carencias de los educandos, son preocupaciones propias del tipo de teoría denominada en este texto como “pedagogía nueva”.

En el contexto de América Latina, la tendencia actualmente en curso (frecuentemente reforzada por el patrocinio de organismos internacionales) de difusión de la educación compensatoria, con la consecuente valorización de la escuela, entendida como mecanismo de solución del problema del fracaso escolar de niños de las capas trabajadoras en la enseñanza primaria, debe ser sometida a crítica. En efecto, tal tendencia termina por configurar una nueva forma de rondar el problema en vez de atacarlo de frente. Ejemplo elocuente de este extravío es el caso de la ciudad de San Pablo donde, después de 10 años de merienda escolar, los índices de fracaso escolar en el pasaje de primero a segundo grado, en lugar de disminuir, aumentaron en un 6%.

Es conveniente no tergiversar. No se trata de negar la importancia de los diferentes programas de acción compensatoria. Considerarlos programas educativos implica un alejamiento, en lugar de la aproximación que se hace necesaria en dirección a la comprensión de la naturaleza específica del fenómeno educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- (1) Tedesco J.C.: Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina. En UNESCO/CEPAL/PNUD. El cambio educativo: situación y condiciones, Informe Final 2, 1981.
- (2) Zanotti L.C. : Etapas Históricas de la Política Educativa. Buenos Aires, Eudeba, 1972.
- (3) Saviani D.A.: A filosofia da educação e problema de inovação em educação. In. García W. E. (org.) Inovação educacional no Brasil. Sao Paulo, Cortez Ed. Autores Asociados, 1980.
- (4) Saviani D. : Escola e democracia ou a ‘teoría da curvatura da vara’. Revista da ANDE, Ano 1, Nº 1, 1981.
- (5) Mattelart A.: As multinacionais da Cultura. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1976 y Multinacionais e Sistemas da comunicação. Sao Paulo, Ciencias Humanas, s/d.
- (6) Bowles & Gintis: Schooling in Capitalist America. N. York, Routledge & Kegan Paul, 1976.
- (7) Bourdieu P. & Passeron J.C.: A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio da Janeiro, Livraria Francisco Alves Editor, 1975.
- (8) Snyders G. : Escola, classes e luta da classes. Lisboa, Moraes ed.1977, pág. 287.
- (9) Althusser L. : Ideologia e Aparelhos Ideologicos de Estado. Lisboa, Editorial Presença, s/d.
- (10) Baudelot C. & Establet R.: L’ecole capitaliste en France. Paris, Françoise Maspero, 1971.
- (11) Saviani D. : Escola e democracia: Para além da teoria da curvatura da vara. Revista da ANDE, año 1, Nº 3, 1982.

Este artículo fue publicado en “Cuadernos de Pesquisa”. Revista de Estudos e Pesquisas em Educação, Sao Paulo, Brasil, en el Nº 42, Agosto de 1982 y reproducido en la Revista Argentina de Educación Año II - Nº 3, Septiembre de 1983.

Traducción: Susana Vior.