



*Instituto Hidalguense de Educación
Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo*

Licenciatura en Intervención Educativa



Teoría Educativa

Compilación:
Olga Luz Jiménez Mendoza
Rita Guerrero Eiguren
José Manuel Vargas Cruz
Ma. Del Socorro Islas León
Verónica Grimaldi Papadópulos
Edith Lima Baéz
Mario Liconá Jiménez
José Eleazar Ocampo García

ADVERTENCIA
ESTOS MATERIALES FUERON ELABORADOS CON FINES EXCLUSIVAMENTE
DIDÁCTICOS PARA APOYAR EL DESARROLLO CURRICULAR DEL PROGRAMA
EDUCATIVO.

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

Programa Indicativo (readecuación)

TEORÍA EDUCATIVA

Área de Formación: Básica en Educación

Campo de competencia: Referencial

Semestre: Tercero

Carácter: Obligatorio

Créditos: 8

Julio de 2003

PRESENTACIÓN¹

El curso “Teoría Educativa” se ubica en el tercer semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa, corresponde a la etapa de formación Profesional Básica en Educación; el tipo de competencia que se busca organizar y generar con el curso, está centrado en el saber referencial, impartándose en forma paralela con los cursos de Desarrollo Infantil, Diagnóstico Socioeducativo y un curso de la Línea Especifica. Tiene 8 créditos y una carga laboral de 4 horas a la semana.

Se entiende a la **Teoría Educativa** como el discurso teórico de la educación, aquel que se recupera de la teorización del hecho educativo más genérico, es decir, el discurso de la teoría Educativa sustenta las bases de la educación desde el análisis de sus fines y sus productos en relación a la idea general de Hombre (como sujeto social), de Sociedad (cómo realidad históricamente contextualizada) y de la propia educación (como objeto de análisis).

Distinguen en este discurso, los rasgos con los que se ha fundamentado a lo largo del desarrollo histórico las diferencias de posturas aportadas por los intelectuales de la Teoría Educativa, es por ello que el presente programa permite analizar e identificar los elementos básicos conceptuales de cada uno de los autores propuestos.

En el curso se realiza el análisis de seis propuestas teóricas que por su vigencia son consideradas entre los grandes clásicos de la teoría educativa. La selección de estos autores se realizó tomando en consideración dos criterios complementarios a la triada antes enunciada (Hombre, Sociedad, Educación):

- a) Secuencia histórica y representatividad geográfica
- b) Contraposición de escuela de pensamiento y su transformación en el tiempo.

¹ Esta presentación ha sido readecuada por el equipo de Teoría Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional en Hidalgo.

COMPETENCIA GENERAL

Analizar diversas propuestas teóricas, resaltando los principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos que subyacen a las mismas, con el fin de obtener una visión holística del hecho educativo.

CONTENIDOS

BLOQUE I

- DURKHEIM
 - Contexto Histórico
 - Conceptos básicos
 - Aportaciones para la conceptualización del hecho educativo.
- DEWEY
 - Contexto histórico
 - Conceptos básicos
 - Aportaciones para la conceptualización del hecho educativo
- GRAMSCI
 - Contexto histórico
 - Conceptos básicos
 - Aportaciones para la conceptualización del hecho educativo

BLOQUE II

- FREIRE
 - Contexto histórico
 - Conceptos básicos
 - Aportaciones para la conceptualización del hecho educativo
- BERNSTEIN
 - Contexto histórico
 - Conceptos básicos
 - Aportaciones para la conceptualización del hecho educativo
- GIROUX
 - Contexto histórico
 - Conceptos básicos
 - Aportaciones para la conceptualización del hecho educativo

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

Se proporcionarán elementos contextualizadores que permitan la ubicación de cada propuesta en coordenadas histórico espaciales. Es decir, cada uno de los autores será introducido por una reseña que contenga los acontecimientos históricos, políticos, económicos y culturales más representativos de su época y la manera en que cada autor elaboró una interpretación de su entorno inmediato.

Posteriormente se analizarán los conceptos básicos desarrollados por cada autor y que constituyen los ejes analíticos de su propuesta. A fin de facilitar la identificación de posturas teóricas antagónicas y/o complementarias, se enfatizará la contrastación entre los diferentes autores que conforman cada bloque. Así mismo, se remarcará la línea de continuidad existente entre el bloque I y el bloque II al resaltar, cómo los seguidores de una escuela de pensamiento cobran distancia respecto a sus predecesores y elaboran aportaciones originales.

En el desarrollo de las sesiones de trabajo, se podrá establecer una comunidad de aprendizaje colaborativo o de investigación, que permita a los participantes, generar el análisis de los planteamientos teóricos, guiones de discusión y análisis de los textos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación propuesta es de tipo formativo. Por este motivo se sugiere la realización de ejercicios prácticos tales como mapas conceptuales, cuadros comparativos o análisis de documentales sobre experiencias educativas contemporáneas. En forma complementaria, se sugiere una evaluación sumativa que puede consistir en la elaboración de un ensayo por cada bloque, en el cual se marquen los conceptos básicos, así como las aportaciones y limitaciones de cada propuesta analizada.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- DURKHEIM, EMILE (1979) *La educación como socialización*. Salamanca. Sigüeme.
- DEWEY, JOHN (1978) *Democracia y Educación*. Buenos Aires. Losada.
- BETTI, G. (1976) *Escuela, Educación y Pedagogía* en Gramsci. Barcelona. Martínez Roca.
- FREIRE, PAULO (1983) *La pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI.
- FREIRE, PAULO (1985) *Paulo Freire y la educación liberadora* (Antología). México. SEP-Caballito.
- BERNSTEIN, BASIL (1985) *Clasificación y enmarcación del conocimiento*. En *Revista Colombiana de Educación* No. 15.
- GIROUX, HENRY (1985) *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. En *Cuadernos Políticos* No. 44. México. Era.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

- ❑ **FREIRE, PAULO ET AL.** (1990). *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique*
- ❑ **Pichón-Riviére.** Seminario coordinado por el Instituto Pichón-Riviére, San Pablo. Buenos Aires: Ediciones Cinco. Colocación UPN: LB775 S4.68 1990
- ❑ **GENEYRO, JUAN CARLOS** (1991). *La democracia inquieta: E. Durkheim y J. Dewey.* Serie Filosofía Política 62. México: Anthropos. Colocación UPN: JC423 G4.4
- ❑ **GIROUX, HENRY** (1999). *Teoría y resistencia en educación.* 4a. ed. Siglo XXI: México.
- ❑ **GRAMSCI, ANTONIO** (1977). *Cultura y literatura.* Península: Barcelona.
- ❑ **GRAS, ALAIN** (1980). *Sociología de la educación.* Textos fundamentales. Narcea: Madrid.

PROGRAMA DETALLADO

El curso “Teoría Educativa” se entiende como un espacio de trabajo entorno a la comprensión, indagación y reflexión histórica-contextual de la producción de conocimiento entorno a la Teoría Educativa y sus principales representantes.

El campo de conocimiento de la Teoría Educativa comprende diversos enfoques que históricamente han estado presentes en la reflexión y análisis del hecho educativo. En este sentido, será necesario durante todo el curso delimitar el campo de conocimientos a partir de las siguientes preguntas, mismas que funcionarán como dispositivo para que el estudiante aprehenda los contenidos de manera crítica y reflexiva:

- ¿Qué es la educación?
- ¿Quién, cómo y para qué se construye la educación?
- ¿Cuáles han sido las condiciones históricas desde las que se ha construido el discurso educativo?
- ¿Desde qué enfoques, posturas y teorías se ha constituido el discurso de la educación?, ¿Cuáles son los elementos que es posible identificar en el discurso de la educación?
- ¿Para qué se educa?, ¿Cómo se ha usado históricamente el discurso sobre la educación?
- ¿Cómo y a partir de qué, se difunde dicho discurso?

Así pues, la antología recupera lecturas para los dos grandes bloques, cada uno dividida a partir de temas específicos, cabe aclarar que se incorpora la reflexión de Pierre Bourdieu en relación a la educación para rescatar algunos elementos que nos permitan analizar las propuestas teóricas de los autores señalados en cada uno de los bloques.

COMPETENCIA DEL BLOQUE I

Analizar la propuesta teórica de Emile Durkheim, John Dewey y Antonio Gramsci, identificando los principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos de estos.

Resultados de aprendizaje

1. Identificar conceptualmente los elementos de hombre (sujeto), sociedad (realidad) y educación de cada propuesta.
2. Identificar el papel de la educación en relación al estado moderno desde Emile Durkheim, John Dewey y Antonio Gramsci.
3. Ubicar espacial y temporalmente los aspectos históricos, políticos, económicos y culturales representativos de su época.
4. Reconocer los conceptos básicos empleados por cada autor.

COMPETENCIA DEL BLOQUE II

Analizar los propósitos teóricos de Paulo Freire, Basil Bernstein y Henry Giroux, identificando los principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos de estos.

Resultados de aprendizaje

1. Identificar conceptualmente los elementos de hombre (sujeto), sociedad (realidad) y educación de cada propuesta.
2. Identificar el papel de la educación en relación al aula desde Paulo Freire, Basil Bernstein y Henry Giroux.
3. Ubicación espacial y temporalmente los aspectos históricos, políticos, económicos y culturales representativos de su época.
4. Reconocer los conceptos básicos empleados por cada autor.

EVIDENCIAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA EL CURSO

Como criterios y evidencias de desempeño, se solicitarán diversos productos por escrito, que el estudiante deberá entregar de acuerdo al programa. La participación, el análisis y la reflexión individual se contemplan como el eje para la construcción de conocimiento.

Por lo anterior, es requisito de trabajo el desarrollo, análisis y registro de las lecturas de la antología, así como la elaboración de las actividades solicitadas para cada uno de los temas.

Cada bloque considera productos de aprendizaje por escrito, los productos serán analizados y revisados por el asesor según corresponda a las características de los mismos y serán tomados en cuenta como evidencias de desempeño. Para la evaluación, se señala la entrega y aprobación del 100% de los trabajos escritos solicitados.

1. Elaboración de cuadros comparativos
2. Construcción de una línea del tiempo que considere los aspectos contextuales de cada postura.
3. Elaboración de cuestionario por autor y/o por bloque.
4. Aportes sobre documentales de experiencias educativas contemporáneas.
5. Elaboración de ensayo por bloque.

ESTRUCTURA DE LA ANTOLOGIA

La antología que tienes en tus manos se elaboró a partir de los criterios enunciados en el programa indicativo. Para facilitar su consulta se ha dividido en dos apartados.

1. El primer apartado presenta las lecturas del discurso educativo de cada uno de los autores, sus textos más representativos en una selección que se realizó a partir del colegiado estatal de este curso.
2. Un segundo apartado en donde encontrarás lecturas referenciales del contexto del autor, de su obra y de su vida, en este sentido estas lecturas te permitirán enmarcar tanto histórica como especialmente el discurso de cada autor.

De la forma anterior, el curso requiere de los tipos de lecturas incluidas, de tal manera que a cada autor corresponden lecturas de uno y otro apartados.

BLOQUE I

DURKEIM, Emile (1976) “La elite intelectual y la democracia”. En: Educación como socialización. Ed. Salamanca, (España). Sigumeme; pp. 83-150

3

La élite intelectual y la democracia*

Los escritores y los estudiosos son ciudadanos; por tanto, es evidente que tienen el ineludible deber de participar en la vida pública. Queda por ver de qué forma y en qué medida. En cuanto hombre de pensamiento y de imaginación, no parece que estés especialmente predestinados a la carrera política; en efecto, esta vida pide ante todo y sobre todo cualidades propias de un hombre de acción. Incluso aquellos cuyo trabajo consiste en meditar sobre las sociedades, por ejemplo el historiador y el sociólogo, no me parecen mucho más adaptados a esas funciones activas que lo que pueden ser el literario o el naturalista; la verdad es que se puede tener ese genio que hace descubrir las leyes generales a través de las cuales se desarrollan los hechos sociales en el pasado, sin poseer por ello el sentido práctico que hace vislumbrar las medidas que está pidiendo el estado de un pueblo en un determinado momento de la historia. De la misma manera que un gran fisiólogo es generalmente un clínico mediocre, también es muy presumible que un sociólogo llegue a ser un hombre de estado muy incompleto. Ciertamente es positivo el hecho de que los intelectuales estén representados en las asambleas deliberativas; aparte del hecho de que su cultura les permite aportar en las deliberaciones ciertos elementos informativos sumamente interesantes, son también ellos los más calificados para defender delante de los poderes públicos los intereses del arte y de la ciencia. Pero para que se consigna esta finalidad no es necesario que sean numerosos en el parlamento. Por otra parte, podríamos preguntarnos si, salvo en casos excepcionales de genios especialmente dotados, es posible convertirse en diputado o senador, sin dejar al mismo tiempo de ser escritor o estudioso, dado que estos dos tipos de funciones suponen una orientación diversa del espíritu y de la voluntad.

Por consiguiente, a mi juicio, es sobre todo a través del libro, de la conferencia, de las obras de educación popular, como debe ejercitarse nuestra acción. Hemos de ser sobre todo *consejeros, educadores*. Estamos hechos para ayudar a nuestros contemporáneos a reconocerse en sus ideas y en sus sentimientos mucho más que para gobernarlos; y en el estado de confusión en que vivimos, ¿puede haber algún papel que representar de mayor utilidad que éste? Por otra parte, conseguiremos mucho más si limitamos en esta dirección nuestras ambiciones. Conquistaremos mucho antes la amistad popular cuando no puedan atribuirnos intenciones personales. No es necesario que en el conferenciante de hoy sea preciso suponer al candidato de mañana.

Se ha dicho, sin embargo, que la gente no estaba preparada para entender a los intelectuales y que la democracia con su pretendido espíritu beocio ha sido la responsable de esa especie de indiferencia política, de la que han dado prueba los estudiosos y los artistas en los primeros veinte años de la tercera república. Pero lo que demuestra la falta de fundamento

* Ensayo aparecido en *Revue Bleue* 1 (1903) 705-706.

de esta aserción es que esta indiferencia ha terminado una vez que se le planteó al país un problema moral y social de gran importancia. La larga abstención anterior se derivaba por tanto, sencillamente, de la falta de toda cuestión capaz de sacudir la inercia de los despreocupados. Nuestra política se arrastraba miserablemente por cuestiones personales. Se nos combatía para saber quién tenía que poseer el poder. No había una gran causa general a la que poder consagrarse, un punto de vista elevado al que poder dirigir los esfuerzos. Se seguían por tanto, con mayor o menor indiferencia, los más mínimos incidentes de la política cotidiana, sin experimentar la necesidad de intervenir en ellos. Pero cuando se suscitó una grave cuestión de principio, se vio cómo los estudiosos, cómo se acercaban a la gante, cómo se confundían con la vida de la plebe, y la experiencia ha demostrado que sabían hacerse entender.

La agitación moral que han suscitado estos acontecimientos no se ha apagado todavía y soy de los que piensan que no debe apagarse, puesto que es necesaria. Lo anormal era la calma de otros tiempos. Y era esa calma la que constituía un peligro. Tanto si lo lamentan algunos como si no, el período crítico abierto por la caída del antiguo régimen no se ha cerrado ni mucho menos; más vale tomar conciencia de ello en vez de abandonarse a una confianza errónea. La hora del descanso no ha sonado todavía para nosotros. Todavía queda mucho por hacer para que no sea indispensable tener perpetuamente movilizadas, por así decirlo, nuestras energías sociales. Por eso creo que es preferible la política que se ha seguido en estos últimos cuatro años a la que se siguió anteriormente. En efecto, esta política ha logrado mantener en vida una corriente constante de actividad colectiva de cierta intensidad. Ciertamente, estoy convencido de que el anticlericalismo no basta; tengo prisa por ver cómo la sociedad se pone unos fines más objetivos. Pero lo esencial era que no nos dejáramos caer de nuevo en aquel estado de estancamiento moral en el que hemos vivido durante demasiado tiempo.

6

Pedagogía y sociología *

Señores. Es para mí un grandísimo honor, que aprecio en lo más vivo de mi ser, tener que sustituir en esta cátedra a una persona de tan alta prudencia y de tan firme voluntad, a la que Francia debe en gran medida la renovación de su enseñanza primaria. En íntimo contacto con los maestros de nuestras escuelas desde hace quince años en que he estado enseñando pedagogía en la universidad de Burdeos he podido observar desde cerca la obra a que quedará definitivamente unido el nombre del señor Buisson y estoy capacitado para estimar debidamente toda su grandeza. Sobre todo cuando dirigimos nuestro pensamiento a la situación en que se encontraba esta enseñanza primaria en los momentos en que se inició la reforma, nos es imposible no admirar la importancia de los resultados obtenidos y la rapidez de los progresos realizados. Las escuelas que se han multiplicado y transformado materialmente, los métodos racionales que han sustituido a las viejas modas de antaño, el verdadero impulso que se ha dado a la reflexión pedagógica, el estímulo general que se ha prestado a todas las iniciativas, todo esto constituye ciertamente una de las mayores y más felices revoluciones que se han producido en nuestra educación nacional. Por consiguiente, ha sido para la ciencia una verdadera fortuna cuando el señor Buisson, juzgando que había

* *Pédagogie et sociologie*: Revue de Métaphysique et de Morale XI (1903) 37-54.

concluido su tarea, renunció a sus compromisos y funciones para comunicar al público, mediante la enseñanza, los resultados de su incomparable experiencia. Una práctica tan vasta de las cosas, iluminada por otra parte por una profunda filosofía, al mismo tiempo prudente y curiosa de todas las novedades, tenía que dar necesariamente a su palabra una autoridad que lograba realzar más todavía el prestigio moral legado a su persona y al recuerdo de los servicios prestados a todas las grandes causas, a las que el señor Buisson ha consagrado su propia vida.

Yo no os traigo nada que pueda parecerse a una competencia tan específica. Por eso debería sentirme aturdido profundamente ante las dificultades de mi tarea, si no tranquilizarse en parte el pensamiento de que unos problemas tan complejos pueden ser útilmente estudiados por mentalidades diferentes y desde diversas perspectivas. Sociólogo como soy, será sobre todo bajo el punto de vista sociológico como os hablaré de la educación. Por otro lado, lejos de considerar que, al proceder de este modo, podría correrse el riesgo de ver y de señalar las cosas con una distorsión capaz de deformarlas, estoy más bien convencido de que no hay ningún método más adecuado para poner en evidencia su verdadera naturaleza. En efecto, como postulado de cualquier clase de especulación pedagógica, tanto por su origen como por sus funciones, y que consiguientemente la pedagogía depende de la sociología más estrechamente que de cualquier otra ciencia.

Y puesto que esta idea está llamada a dominar sobre toda mi enseñanza, lo mismo que ha dominado hasta ahora toda la enseñanza similar que he impartido en otra universidad, me ha parecido conveniente dedicar este nuestro primer encuentro a aclararla y precisarla, a fin de que podáis seguir mejor sus aplicaciones ulteriores. No es cuestión de ofrecer una demostración específica de ella en el curso de una sola y única lección. Un principio tan general y cuyas repercusiones con tan extensas no puede ser verificado más que de forma progresiva, a medida que se va avanzando en el detalle de los hechos y se va palpando su aplicación. Pero lo que resulta ya posible desde ahora es ofreceros una visión de conjunto e indicaros los principales motivos que militan a favor de su aceptación, desde el comienzo de nuestra investigación, a título de premisa provisional y con la reserva de necesarias verificaciones ulteriores, para determinar finalmente su alcance al mismo tiempo que sus limitaciones. Este será el objeto de mi primera lección.

1. Y en primer lugar es necesario llamar inmediatamente vuestra atención sobre el axioma fundamental, que generalmente es poco conocido. Hasta hace muy pocos años, y todavía hoy se pueden considerar como excepciones¹, los pedagogos modernos estaban casi unánimemente de acuerdo en ver en la educación una cosa eminentemente individual y en hacer por consiguiente de la pedagogía un corolario inmediato y directo solamente de la psicología. Para Kant, lo mismo que para Mill, para Haerbart y para Spencer, la educación habría tenido sobre todo como objeto realizar en cada uno de los individuos los atributos constitutivos de la especie humana, llevándolos a su más alto grado de perfección posible.

¹ Esta idea fue expresada ya por Lange en un prólogo a su curso publicado en Monatshefte der Comeniusgesellschaft III, 107. también la acogió Lorenz von Stein en su *Verwaltungslehre* V. De la misma tendencia son también Willman, *Didaktik als Bildungslehre*, 2 vol., 1984; Natorp, *Sozialpaedagoigk*, 1899; Bergemann, *Soziale Pädagogik*, 1900. Señalaremos igualmente a G. Edgard Vincent, *The social mind and education*; Elslander, *L'éducation du point de vue sociologique*, 1899.

Se establecía como una verdad evidente que existe una educación y ma sola, la cual, excluyendo a todas las demás, se adapta indiferentemente a todos los hombres, sean cuales fueran las condiciones históricas y sociales de las que dependen, siendo este ideal abstracto y único el que los teóricos de la educación se proponían determinar. Se admitía que existe «una naturaleza humana, cuyas formas y propiedades son determinables una vez para siempre, y que el problema pedagógico consistía en averiguar la manera como tenía que ejercerse la acción educativa sobre esta naturaleza humana definida de ese modo. No cabe duda de que ninguno de ellos pensó que el hombre fuera de golpe, apenas entrado en la vida, todo lo que puede y tiene que ser. Está demasiado claro que el ser humano solamente se constituye de una forma progresiva, en el curso de un lento desarrollo que tiene su comienzo en el seno materno y que no termina hasta la madurez. Pero se suponía que este devenir no hacía más que convertir en actuales unas virtualidades, poner al día unas energías latentes que ya existían, totalmente preformadas, en el organismo físico y mental del niño. Por consiguiente, el educador no habría tenido nada de esencial que añadir a la obra de la naturaleza. No habría creado nada nuevo. Su tarea se habría limitado a impedir que esas virtualidades existentes quedasen tarifadas por la inacción, se desviasen de su dirección normal o se desarrollasen con excesiva lentitud. Por tanto, las condiciones de tiempo y de lugar, el estado en que se encontraba el ambiente social, perdían todo su interés para la pedagogía.

Puesto que el hombre llevaba en sí mismo todos los gérmenes de su propio desarrollo, era él y solamente él a quien había que observar cuando se emprendía la determinación del sentido y de la manera con que este desarrollo tenía que ser dirigido. Lo que importaba era saber cuáles eran sus facultades congénitas y cuál era la naturaleza de las mismas. Pues bien, la ciencia que tiene por objeto describir y explicar la personalidad del hombre es la psicología. Por consiguiente, parecía como si tuviera que ser suficiente la *psiché* para todas las necesidades de la pedagogía.

Desgraciadamente, esta concepción de la educación estaba en contradicción formal con todo lo que nos enseña la historia. Efectivamente, no hay ningún pueblo en el que haya sido puesto en práctica. En primer lugar, estamos muy lejos de tener una educación universalmente válida para todo el género humano; no hay, por así decirlo, una sociedad en la que no coexistan sistemas pedagógicos diversos funcionando paralelamente. ¿Está la sociedad formada de castas? La educación variará de una casa a otra: la de los patricios será distinta de la de los plebeyos, la de los brahmanes será distinta de la de los sudras. Igualmente, en la edad media, ¡qué enorme diferencia entre la cultura que recibía el joven paje, instruido en todas las artes de la caballería de su parroquia unos magros elementos de cálculo, de canto y de gramática! Incluso en la actualidad, ¿no vemos cómo varía la educación según la clase social y hasta según el «habitat»? La educación de la ciudad no es la misma que la del campo, la de los burgueses no es la misma que la de los obreros. ¿Se dirá que esta organización no es moralmente justificable, que no es posible ver en ella más que una supervivencia destinada a desaparecer? Es ésta una tesis muy fácil de defenderse. Es evidente que la educación de nuestros hijos no debería depender de esa casualidad que los ha hecho nacer en este lugar en vez de aquel otro, de esta clase de padres y no de aquellos otros.

Sin embargo, aun cuando la conciencia moral de nuestro tiempo hubiera recibido la satisfacción que está esperando en este punto, la educación no habría sido por ese motivo más uniforme. Mientras que la carrera de cada niño no estaría ya en ese caso predeterminada, al menos en gran parte, por una herencia ciega, la diversidad moral de las profesiones no evitaría la exigencia de una gran diversidad pedagógica. Efectivamente, cada profesión constituye un ambiente *sui generis*, que requiere unas aptitudes especiales y unos conocimientos particulares, y reinan en ella ciertas ideas, ciertas prácticas, ciertas maneras de ver las cosas. Y puesto que el niño tiene que ser preparado con vistas a la función que está llamando a desempeñar, la educación, a partir de cierta edad, no puede ya seguir siendo la misma para todos los sujetos que la reciben. Por este motivo podemos comprobar cómo en todos los países civilizados tiende cada vez más a diversificarse y a especializarse. Y esta especialización se va haciendo cada día más precoz. La heterogeneidad que se crea de esta manera no se basa, como aquella cuya existencia comprobábamos hace poco, en unas desigualdades injustas; pero sapor eso es menor. Para encontrar educación absolutamente homogénea e igualitaria, sería preciso remontarse hasta las sociedades prehistóricas, en cuyo seno no existía ninguna diferenciación; pero aquel tipo de sociedad no representaba más que un momento lógico en la historia de la humanidad.

Es evidente que estas educaciones especiales no están precisamente organizadas con vistas a un fin individual. No cabe duda de que a veces ocurre que producen el efecto de desarrollar en el individuo aptitudes particulares que estaban inmanentes en él y que no pedían otra cosa más que entrar en acción. En este sentido puede decirse que le ayudan a realizar su propia naturaleza. Pero sabemos perfectamente cuán excepcionales son estas ovaciones estrictamente definidas. En la generalidad de los casos no tenemos ninguna predestinación, por nuestro temperamento intelectual o moral, a una función bien determinada. El hombre medio es eminentemente plástico; puede ser utilizado igualmente en empleos muy variados. Por tanto, si se especializa, y si se especializa bajo una forma determinada mejor que bajo otra, no lo hace por motivos que sean interiores a él, no lo hace impulsado por necesidades de su naturaleza. Es la sociedad la que, para poderse conservar, tiene necesidad de que trabajo se subdivida entre sus miembros y se subdivida entre ellos de una forma concreta en lugar de otra. Por este motivo es por lo que se prepara a sí misma, con sus propias manos, mediante la educación, los trabajadores especializados que necesita. Por tanto, es para ella y por medio de ella por lo que la educación se diversifica de manera semejante.

Pero hay más todavía. En vez de acercarse necesariamente a la perfección humana, esta cultura especializada no se lleva a cabo sin una decadencia parcial, y precisamente mientras se encuentra en armonía con las predisposiciones naturales del individuo. Es que no somos capaces de desarrollar con la necesaria intensidad las facultades que requiere específicamente nuestra función, sin dejar a las demás que se emboten en la inacción, sin abdicar en consecuencia de toda un parte de nuestra naturaleza. Por ejemplo, el hombre, como individuo, no está menos hecho para obrar que para pensar. Más aún, puesto que es ante todo un ser viviente y la vida es acción, las facultades activas quizás le son más esenciales que las demás. Viceversa, a partir del momento en que la vida intelectual de las sociedades ha alcanzado cierto nivel de desarrollo, hay –y tiene que haber necesariamente– hombres que se le consagren exclusivamente, que no hagan otra cosa más que pensar. Pues

bien, el pensamiento no puede desarrollarse más que apartándose del movimiento, replegándose sobre sí mismo, separando de la acción al sujeto que está dedicado a él. Así es como se forman esas naturalezas incompletas en las que todas las energías de la actividad se han transformado, por así decirlo, en reflexión y que, si embargo, aun cuando fallen en determinados aspectos, constituyen los agentes indispensables del progreso científico. Jamás el análisis abstracto de la constitución humana habría permitido prever que el hombre fuera capaz de alterar de esta manera aquello que se considera que es su esencia, ni que fuera necesaria una educación para la preparación de estas alteraciones tan útiles.

Sin embargo, sea cual fuere la importancia de semejantes educaciones especiales, no se puede discutir que no constituyen toda la educación. Más aún, puede decirse que ni siquiera se bastan a sí mismas. En cualquier lugar en donde se encuentran, no divergen las unas de las otras más que a partir de un punto determinado, más allá del cual se confunden entre sí. Todas se basan en un fundamento común. Efectivamente, no existe ningún pueblo en el cual no exista cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación tiene que inculcar a todos los niños indistintamente, sea cual fuere la categoría social a la que pertenecen. Más aún, esta educación común es la que se considera generalmente como la verdadera educación. Ella es la única que parece merecer de verdad este nombre. Se le concede una especie de preeminencia sobre todas las demás. Por tanto, es de ella sobre todo de la que es necesario saber si, como se pretende, está totalmente comprendida en la noción del hombre y si puede ser deducida de ella.

A decir verdad, esta pregunta no se plantea ni mucho menos en todo lo que se refiere a los sistemas de educación que nos da a conocer la historia. Esos sistemas están tan evidentemente ligados a unos sistemas sociales. Determinados que son inseparables de ellos. Si a pesar de las diferencias que se separaban a los patricios de los plebeyos, existía sin embargo en Roma una educación común para todos los romanos, esa educación tenía como característica el que era esencialmente romana. Suponía toda una organización de la «ciudad», al mismo tiempo que construía su base. Y lo que decimos de Roma podría decirse igualmente de todas las sociedades históricas. Todo tipo de pueblo tiene su educación propia y peculiar, que puede servir para definirlo por el mismo título que su organización moral, política y religiosa. Es uno de los elementos de su fisonomía. He aquí por qué la educación ha ido cambiando tan prodigiosamente según los tiempos y los países. Por qué en unos casos habitúa al individuo a abdicar completamente de su personalidad en manos del estado, mientras que en otros se esfuerza por hacer de él un ser autónomo, legislador de su propia conducta. Por qué era ascética en la edad media, liberal en el renacimiento, literaria en el siglo XVII, científica en nuestros días. No se trata de que, como consecuencia de una serie de aberraciones, los hombres se hayan equivocado sobre su naturaleza de hombres y sobre sus necesidades, sino de que sus necesidades han cambiado, y han cambiado porque las condiciones sociales de las que dependen las necesidades humanas no han seguido siendo las mismas.

Por una contradicción inconsciente se nos niega que admitimos para el presente y todavía más para el futuro lo que se concede fácilmente al pasado. Todos reconocen sin dificultad que en Roma y en Grecia la educación no tenía más objeto que hacer romanos y griegos. Consiguientemente, se encontraba en solidaridad con todo un conjunto de instituciones políticas, morales, económicas y religiosas. Nosotros por el contrario preferimos creer que

nuestra educación moderna se escapa de la ley común, que haya ahora se encuentra en menor dependencia de las contingencias sociales y que está llamada a liberarse totalmente de ellas en el futuro. ¿No estamos repitiendo continuamente que queremos hacer de nuestros hijos unos hombres, incluso antes de hacer de ellos unos ciudadanos? ¿Y no nos parece que nuestra cualidad de hombres está sustraída naturalmente de las influencias colectivas, por ser lógicamente anterior a todas ellas?

Sin embargo, ¿so sería una especie de milagro el que la educación, tras haber tenido durante siglos enteros y en todas las sociedades conocidas los caracteres de una institución social, haya podido cambiar tan completamente de naturaleza? Semejante transformación parecerá más sorprendente todavía si se piensa que el momento en el que se vería realizada resulta ser precisamente aquel en el que la educación ha empezado a convertirse en un verdadero servicio público: por eso mismo es a finales del siglo pasado cuando se la ve, no sólo en Francia sino en toda Europa, tender a colocarse cada vez más bajo el control y la dirección del estado. Es indudable que los fines que persigue se diferencian cada día más de las condiciones locales o étnicas, que en otros tiempos los caracterizaban. Se van haciendo cada vez más generales y abstractos. Pero no dejan de seguir siendo esencialmente colectivos. En efecto, ¿no es la colectividad la que nos lo impone? ¿No es ella la que nos ordena desarrollar ante todo en nuestros hijos las cualidades que les son comunes con todos los demás hombres? Y hay más todavía. No solamente ejerce sobre nosotros, por medio de la opinión pública, una presión moral para que entendamos así nuestros deberes de educadores, sino que les da una importancia tan grande que, como acabo de recordar, se encarga ella misma de esa tarea. Es fácil prever que, si les concede tanto peso, es porque se siente interesada en ellos. Y efectivamente, sólo una cultura humana puede darle a la sociedad moderna los ciudadanos que necesita. Porque cada uno de los grandes pueblos europeos ocupa una inmensa zona, porque ha sido reclutado entre las razas más diferentes, porque el trabajo está allí subdividido hasta el infinito, los individuos que lo componen están tan divididos entre sí que ya no hay casi nada de común entre ellos, excepto su cualidad de hombres en general. Por tanto, no pueden conservar la homogeneidad indispensable a cualquier clase de «consensus» social más que con la condición de ser lo más semejante posible por el lado en que todos se asemejan, esto es, en su cualidad de seres humanos. En otras palabras, en las sociedades tan diferenciadas no puede haber otro tipo colectivo más que el tipo genérico de hombre.

Si por ventura ese tipo perdiese algo de su generalidad o se dejase afectar por el deseo de regresar al antiguo particularismo, se vería cómo esos grandes estados se descomponen y se disgregan en una multitud de pequeños grupos parcelarios. De este modo nuestro ideal pedagógico se explica por nuestra estructura social, de la misma manera que el de los griegos y el de los romanos no se podía comprender más que mediante la organización nacional. Si nuestra educación moderna no es más estrechamente nacional, es en la constitución de las naciones modernas donde es preciso buscar el motivo.

Y no es eso todo. No solamente es la sociedad la que ha elevado al tipo humano a la dignidad de modelo que el educador tiene que esforzarse en reproducir, sino que es también ella la que lo construye y modela según sus propias necesidades. Porque es un error pensar que esté dado por entero en la construcción natural del hombre, que no falte más que descubrirlo mediante una observación metódica, no quedando ya más que embellecerlo

sucesivamente mediante la imaginación a base de llevar con el pensamiento hasta su más alto desarrollo a todos los gérmenes que se encuentran en él. El hombre que la educación tiene que realizar en nosotros no es el hombre tal como lo ha hecho la naturaleza, sino tal como la sociedad quiere que sea; y lo quiere según las exigencias de su economía interna. La prueba de ello está en la manera como ha ido variando según las sociedades nuestro concepto del hombre. Porque también los antiguos por su parte creían que convertían a sus hijos en hombres, lo mismo que lo pensamos hoy nosotros. Si se negaban a ver en el extranjero a una persona semejante a ellos, es precisamente porque a sus ojos la educación del estado solamente podía hacer seres verdadera y propiamente humanos. Lo que pasa es que ellos concebían la humanidad a su modo, que no es precisamente el nuestro. Todo cambio algo importante en la organización de una sociedad tiene, como contrapartida, un cambio de la misma importancia en la idea que el hombre se hace de sí mismo. Si bajo la presión de la competencia que ha ido en aumento el trabajo social tiene que subdividirse más y más, si la especialización de cada trabajador va siendo cada vez más marcada y más concreta, el tipo humano se irá empobreciendo en caracteres. No hace mucho tiempo la cultura literaria era considerada como un elemento esencial de cualquier cultura humana; pero resulta que ahora nos estamos acercando a una época en la que ya no será ella misma más que una especialización. De la misma manera, si existe una jerarquía reconocida entre nuestras facultades, si hay alguna de ellas a las que atribuimos una especie de precedencia y que por esa razón tenemos que desarrollar más que las otras, esto no quiere decir que esta mayor dignidad sea intrínseca a las mismas; no quiere decir que la misma naturaleza le haya asignado, desde toda la eternidad, un valor más alto. Y entonces, puesto que la escala de estos valores no ha permanecido siempre la misma en dos momentos diversos de la historia. Ayer era el coraje lo que figuraba en primer plano, con todas las facultades que requiere la virtud militar; hoy es el pensamiento y la reflexión; mañana será quizás el refinamiento del gusto, la sensibilidad por las obras artísticas. De este modo, tanto en el presente como en el pasado, nuestro ideal pedagógico es obra de la sociedad, incluso en sus más pequeños detalles. Es ella la que nos traza el retrato del hombre que tenemos que ser y en ese retrato llegan a reflejarse todas las particularidades de su organización.

2. En resumen, lejos de afirmar que la educación tiene como objeto único o principal al individuo con sus intereses, diremos que ella es, ante todo y sobre todo, el medio gracias al cual va renovando perpetuamente la sociedad las condiciones de su propia existencia. La sociedad no puede vivir si no existe entre sus componentes una suficiente homogeneidad. La educación perpetúa y refuerza esa homogeneidad fijando *a priori* e el alma del niño las semejanzas esenciales que supone la vida colectiva. Pero, por otro lado, sin cierta diversidad sería imposible toda cooperación. La educación asegura la persistencia de esa diversidad necesaria, diversificándose ella misma y buscando la especialización. Por consiguiente, consiste bajo uno u otro de sus aspectos en una socialización metódica de la generación joven.

Podría decirse que en cada uno de nosotros existen dos seres que, a pesar de no poder separarse más que mediante una abstracción, no dejan de ser distintos. Uno está hecho de todos los estados mentales que no se refieren más que a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida personal. Es el que podríamos llamar el ser individual. El otro es un sistema de ideas, de sentimientos, de hábitos, que expresan en nosotros, no ya nuestra propia personalidad, sino al grupo o a los grupos diversos de los que formamos

parte; tales son, por ejemplo, las creencias religiosas, las creencias y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivos de toda clase. Su conjunto es lo que forma al ser social. Pues bien, la finalidad de la educación consiste precisamente en construir ese ser en cada uno de nosotros.

Por este camino es por donde se puede demostrar mejor la importancia de su función y la fecundidad de su acción. Efectivamente no solamente no se encuentra aún ese ser social totalmente en la constitución primitiva del hombre, sino que no ha sido nunca el resultado de un desarrollo espontáneo. Espontáneamente el hombre no se siente movido a someterse a una autoridad política, a respetar una disciplina moral, a ser altruista, a sacrificarse. En nuestra naturaleza congénita no había nada que nos dispusiese de antemano a convertirnos en servidores de unas divinidades que fuesen los emblemas simbólicos de la sociedad, a rendirles culto, a sacrificarnos en su honor. Es la sociedad misma la que, a medida que se ha ido formando y consolidando, ha extraído de su propio seno esas grandes fuerzas morales ante las que el hombre ha sentido su propia inferioridad.

Pues bien, si se hace abstracción de las tendencias vagas e inciertas que pueden ser debidas a la herencia, el niño, cuando entra en la vida, no aporta a ella más que su propia naturaleza de individuo. La sociedad se encuentra entonces, por así decirlo, en cada nueva generación, frente a una especie de *tabularasa* sobre la cual tiene que construir con nuevos esfuerzos. Es menester que, sirviéndose de los medios más rápidos que le sea posible, sobreponga a ese ser egoísta y asocial que acaba de nacer otro ser capaz de llevar una vida social y moral. Esa es precisamente la obra de la educación, que os hará comprender además toda su grandeza. La educación no se limita a desarrollar el organismo individual en el sentido trazado por la naturaleza, a hacer que aparezcan los poderes escondidos que solamente están pidiendo revelarse, sino que crea en el individuo un hombre nuevo, y ese hombre nuevo está hecho de todo aquello que hay de mejor en nosotros, de todo aquello que da un valor y una dignidad a la vida. Esta virtud creadora es, por otra parte, un privilegio especial de la educación humana, totalmente distinta de la que reciben los animales, si se nos permite llamar con ese nombre el adiestramiento progresivo al que se ven sometidos por otra parte de sus progenitores. Ese adiestramiento podrá ciertamente acelerar el desarrollo de ciertos instintos que están dormidos en el animal, pero no los iniciará en una nueva vida. Facilitará quizás el juego de las funciones naturales, pero no creará nada. Instruido por su madre, el pajarillo sabrá volar antes o hacer más pronto su nido, pero no aprenderá de sus padres casi nada de lo que habría podido descubrir con su propia experiencia personal. Esto se debe a que los animales o bien viven de cualquier clase de estado social, o bien constituyen sociedades más bien simples que funcionan gracias a mecanismos instintivos, que cada individuo lleva dentro de sí mismo, totalmente constituidos, desde su nacimiento. Por consiguiente, la educación no puede añadir nada esencial a la naturaleza ya que la naturaleza provee a todo, a la vida del grupo y a la de los individuos.

Al contrario, en el hombre las aptitudes de todo género que requiere la vida social son muy complejas, demasiado, para poder encarnarse de alguna manera en nuestros tejidos, materializándose bajo la forma de predisposiciones orgánicas. De aquí se sigue que no pueden tampoco transmitirse de una generación a otra por el camino de la herencia. Sólo queda entonces el camino de la educación para que logren transmitirse.

Una ceremonia con la que nos encontramos en gran número de sociedades pone claramente de relieve este elemento distintivo de la educación humana y demuestran cómo el hombre ha tenido muy pronto la intuición del mismo. Me refiero a la ceremonia de la iniciación. La iniciación tiene lugar una vez que ha concluido la educación; más aún generalmente sirve para cerrar un último período, durante el cual los ancianos completan la instrucción del joven, revelándole las creencias más fundamentales y los ritos más sagrados de la tribu. Una vez que se ha completado, el sujeto que la ha recibido ocupa su puesto dentro de la sociedad. Abandona a las mujeres con las que había pasado toda su infancia y tiene ya asignado un puesto entre los guerreros; al mismo tiempo toma conciencia de su sexo del que recibe, a partir de aquel momento, todos los derechos y todos los deberes. Se ha convertido en un hombre y en un ciudadano. Pues bien, es una creencia universalmente extendida entre todos esos pueblos que el iniciado, por el hecho de su propia iniciación, se ha convertido en un hombre totalmente nuevo; cambia de personalidad; toma un nombre distinto y se sabe que el nombre no es considerado entonces como un simple signo verbal, sino como un elemento esencial de la persona. La iniciación es considerada como un segundo nacimiento. El espíritu primitivo se representa simbólicamente esta transformación imaginándose que un principio espiritual, una especie de alma nueva, ha venido a encarnarse en el individuo. Pero si nosotros eliminamos de esa creencia las formas míticas que le sirven de ropaje, ¿no encontraremos bajo ese símbolo la idea, oscuramente vislumbrada, de que la educación ha tenido como efecto crear en el hombre un ser nuevo? Ese es precisamente el ser social.

Pero, se dirá, si es posible realmente que las cualidades propiamente morales, puesto que imponen al individuo no pocas privaciones y obstaculizan sus movimientos naturales, no pueden ser suscitadas en nuestro interior más que bajo el influjo de una acción procedente desde fuera, ¿no habrá también otras que cualquier hombre esté interesado en adquirir y que las busque espontáneamente? De este género son, por ejemplo, las diversas cualidades de la inteligencia, que le permiten adaptar mejor su propia conducta a la naturaleza de las cosas. También son de este tipo las cualidades físicas y todo aquello que contribuye al vigor físico y a la salud del organismo. Para todas estas, por lo menos, parece ser que la educación, al desarrollarlas, no hace más que salir al encuentro del desarrollo mismo de la naturaleza, conduciendo al individuo a un estado de perfección relativa hacia el que tiende él mismo, aun cuando puede alcanzarlo más rápidamente gracias al concurso de la sociedad.

Pero lo que demuestra claramente, a pesar de todas las apariencias, que en este caso, lo mismo que en otras circunstancias, la educación responde ante todo y sobre todo a unas necesidades externas, o lo que es lo mismo, sociales, es el hecho de que existen ciertas sociedades en las que esas cualidades no han sido cultivadas en lo más mínimo y que, han sido comprendidas de manera muy distinta, según las mismas sociedades.

Estamos muy lejos de poder comprobar que los beneficios de una sólida cultura intelectual hayan sido reconocidos por todos los pueblos. La ciencia, el espíritu crítico, que hoy apreciamos en tan alto grado, han sido mirados con sospecha durante muchos siglos. ¿Acaso no conocemos todos a una doctrina que proclama bienaventurados a los pobres de espíritu? Y tenemos que guardarnos mucho de creer que esta indiferencia ante el saber haya sido impuesta artificialmente a los hombres violando su naturaleza. Por sí mismos, ellos no

sentían ningún deseo de la ciencia, simplemente porque la sociedad de la que formaban parte tampoco sentía en lo más mínimo necesidad de ella. Para poder vivir, lo que necesitaban por encima de todo eran unas tradiciones fuertes y respetadas. Pues bien, la tradición no solamente no despierta, sino que tiende más bien a excluir el pensamiento y la reflexión. Y esto mismo es lo que ocurre también con las cualidades físicas. Que las condiciones del ambiente social impulsen a la conciencia pública hacia el ascetismo y entonces la educación física quedará espontáneamente relegada a segundo plano. Algo por el estilo es lo que sucedió en las escuelas de edad media. De forma semejante, según las diversas corrientes de opinión, esa misma educación será entendida en los sentidos más dispares. Es Esparta, esa educación tenía sobre todo como objeto el endurecimiento de los miembros para la fatiga; en Atenas, era más bien un medio para forjar cuerpos hermosos y esbeltos; en los tiempos de la caballería, se le pedía que formase guerreros ágiles y fornidos; en nuestros días, no tiene más que una finalidad higiénica y se preocupa sobre todo de reducir efectos de una cultura intelectual demasiado intensa. De este modo. Incluso esas cualidades que parecen a primera vista tan espontáneamente apetecibles no son buscadas por el individuo más que cuando se lo requiere la sociedad y entonces él se pone a buscarlas de la forma que le prescribe esa misma sociedad.

Veis, pues, hasta qué punto la psicología, por sí sola, es una fuente de recursos insuficiente para el pedagogo. No solamente como os indicaba hace unos momentos, es la sociedad la que le traza al individuo el ideal que le toca realizar mediante la educación, sino que además no existen en la naturaleza individual tendencias determinadas ni estados definidos que sean una primera aspiración hacia ese ideal y que puedan ser considerados como su forma interior y anticipada.

No se debe pensar, como es lógico, que no existan en cada uno de nosotros aptitudes muy generales, sin las que sería evidentemente irrealizable ese ideal. Si el hombre es capaz de aprender a sacrificarse, esto depende de que no se trata de una persona incapaz del sacrificio; si ha podido someterse a la disciplina de la ciencia, lo ha hecho porque no se sentía totalmente inadaptado ante ella. Por la mera razón de que formamos parte integrante del universo, estamos abiertos a otra cosa distinta de nosotros mismo; de este modo existen en nosotros una primera impersonalidad que nos prepara para el desinterés. De la misma manera, por el mero hecho de que somos seres que pensamos, tenemos también cierta tendencia al conocimiento. Pero no cabe duda de que existe un verdadero abismo entre esas vagas y confusas predisposiciones, mezcladas por otra parte con toda clase de predisposiciones contrarias, y la forma tan definida y tan particular que adquieren bajo la acción de la sociedad.

Ni siquiera con el análisis más profundo es posible establecer *a priori* en estos gérmenes indistintos aquello en lo que estarán llamados a convertirse un vez que los haya fecundado la colectividad. Porque ésta no se limita a darles un relieve que les faltaba, sino que les añade algo. Les añade su propia energía y precisamente por eso los transforma y logra llegar a ciertos resultados que antes ni siquiera se podían prever. Y de esta manera, aun cuando la conciencia individual careciese para nosotros de todo misterio, la psicología, aunque fuera ya una ciencia completamente definida, no sería capaz de informar al educador sobre la finalidad que debía de perseguir. Únicamente la sociología puede, no solamente ayudarnos a comprender esa finalidad, relacionándola con los estados sociales de los que depende y a

los que sirve de expresión, sino también ayudarnos a descubrirla, cuando la conciencia pública, tumultosa e incierta, no sabe ya cuál ha de ser.

3. Pero si la tarea de la sociología resulta preponderante en la determinación de los fines que debe perseguir la educación, ¿tendrá la misma importancia en lo que se refiera a la elección de los medios?

Es indudable que en este punto la psicología vuelve a adquirir todos sus derechos. Aun cuando el ideal pedagógico expresa en primer lugar las necesidades sociales, no pueden sin embargo realizarse más que en la intimidad y a través de los individuos. Para que sea algo distinto de una mera concepción del espíritu, una vana imposición de la sociedad a sus propios miembros, es preciso encontrar la manera de conformar a ellas la conciencia del niño. Pues bien, la conciencia tiene sus propias leyes que es preciso conocer para poder modificarlas, si se desea por lo menos ahorrarse uno cuanto pueda esos titubeos empíricos que la pedagogía tiene precisamente la tarea de reducir al máximo. Para poder excitar la actividad para que se desarrolle en una determinada dirección, es preciso saber además cuáles son las energías que la mueven y de qué naturaleza son, ya que solamente bajo esta condición será posible llevar a cabo con conocimiento de causa la aplicación de la acción adaptada. ¿Se trata, por ejemplo, de despertar el amor a la patria o el sentido de la humanidad? Sabemos tanto mejor suscitar la sensibilidad de nuestros alumnos en un sentido o en otro cuanto más completas y más precisas sean las nociones que poseamos sobre ese conjunto de fenómenos que se llama tendencias, hábitos, deseos, emociones, etc., sobre las diversas condiciones de las que dependen, sobre la forma que presentan en el niño, etc. Según veamos en las tendencias un producto de las experiencias agradables o desagradables que ha podido realizar la especie, o por el contrario un hecho primitivo anterior a los estados afectivos que acompañan a su funcionamiento, tendremos que regularnos de manera muy distinta para encuadrar debidamente su desarrollo. Pues bien, es a la psicología y especialmente a la psicología infantil a quien corresponde resolver estos problemas.

Peor aun cuando la psicología sea incompetente para fijar su finalidad, o mejor dicho, las finalidades de la educación, no cabe duda de que tiene una función muy útil en la organización de los métodos. Más aún, puesto que ningún método puede aplicarse de la misma manera a diversos niños, es una vez más la psicología la que deberá ayudarnos a reconocernos en medio de las diferencias de inteligencia y de carácter de los educandos. Desgraciadamente, es sabido que todavía estamos lejos del momento en que estará realmente en condiciones de satisfacer este *desideratum*.

Por consiguiente, no puede ser cuestión de cerrar los ojos ante los servicios que puede rendir a la pedagogía la ciencia del individuo. Hemos de saber darle la importancia que se merece. Sin embargo, incluso en este conjunto de problemas en los que puede iluminar útilmente al pedagogo, está aún muy lejos de poder prescindir del auxilio de la psicología.

En primer lugar, como los fines de la educación son sociales, los medios que nos permiten conseguir esos fines tienen que tener necesariamente esos mismos caracteres. Efectivamente, entre todas las instituciones pedagógicas quizás no haya ni una sola que no sea análoga a una institución social, cuyos elementos principales reproduce de una forma

reducida y en una especie de resumen. Existe una disciplina tanto en la escuela como en la nación. Las reglas que prescriben al alumno sus deberes pueden parangonarse con las que prescriben su conducta al hombre ya hecho. Las penas y las recompensas que van anejas al comportamiento del primero no dejan de parecerse a las penas y recompensas que sancionan la conducta del segundo. ¿Enseñamos a los niños las realizaciones de la ciencia? Pero la ciencia que está realizando también se enseña; no permanece cerrada en el cerebro de aquellos que la conciben y no resulta verdaderamente operante más que con la condición de que se comunique a los demás hombres. Pues bien, esta comunicación, que pone en movimiento toda una red de mecanismos sociales, constituye una enseñanza que, aunque vaya dirigida al adulto, no difiere en su naturaleza de la que el alumno recibe del educador. ¿No se dice que los científicos son verdaderos maestros para sus contemporáneos y no se da el nombre de «escuelas» a los grupos que se forman en torno a ellos?² Podrían multiplicarse estos ejemplos. Es que, efectivamente, puesto que la vida escolar no es más que el germen de la vida social, y éste no es más que la continuación y la desembocadura de aquélla, por eso es imposible que los principales procedimientos que permiten el funcionamiento de la vida social no se encuentren también en la vida de la escuela. Podemos esperar que la sociología, ciencia de las instituciones sociales, nos ayude a comprender lo que son o a conjeturar lo que deben ser las instrucciones pedagógicas. Cuanto mejor conozcamos a la sociedad, mejor podremos darnos cuenta de todo lo que sucede en ese microcosmos social que es la escuela.

Y al contrario, ya veis con cuánta prudencia y con cuánta mesura es preciso utilizar los datos de la psicología, incluso cuando se trata de la determinación de los métodos. Por sí sola, la psicología no sería capaz de proporcionar los elementos necesarios para la construcción de una técnica que, por definición, tiene su prototipo, no en el individuo, sino en la colectividad.

Por otra parte, los estados sociales de los que dependen los objetivos pedagógicos no limitan su acción a eso solamente. Influyen también en la concepción de los métodos, ya que la naturaleza del fin implica también en parte la de los medios. La sociedad, por ejemplo, se orienta en un sentido individualista: entonces, todos los procedimientos educativos que pueden tener como consecuencia el violentar al individuo, el desconocer su espontaneidad interior, aparecerán intolerables y serán reprobados. Al contrario, bajo la presión de circunstancias durables o pasajeras, sentirá la necesidad de imponer a todos un conformismo más vigoroso; quedará entonces proscrito todo cuanto pueda provocar en lo más mínimo la iniciativa de la inteligencia. Efectivamente, siempre que se ha transformado profundamente el sistema de los métodos educativos, es porque había intervenido la influencia de alguna de aquellas grandes corrientes sociales, cuya acción se ha hecho sentir en toda la extensión de la vida colectiva. Si el renacimiento opuso todo un conjunto de métodos nuevos a los que practicaba la edad media, no fue como resultado de algún gran descubrimiento psicológico; fue más bien porque, como consecuencia de los cambios que se originaron en la estructura de las sociedades europeas, empezó a abrirse camino un nuevo concepto del hombre y de su puesto en el mundo. De la misma manera, los pedagogos que a finales del siglo XVIII o a comienzos del XIX emprendieron la tarea de sustituir el método abstracto por el método intuitivo, representaban ante todo el eco de las

² Cf. Willman, *o. c.*, I, 40.

aspiraciones de su tiempo. Ni Basedow, ni Pestalozzi, ni Froebel eran grandes psicólogos. Lo que define sobre todo su doctrina es el respeto a la libertad interior, el horror ante cualquier tipo de métodos coercitivos, el amor al hombre y, consiguientemente, al niño, que es lo que constituye la base de nuestro individualismo moderno.

De este modo, sea cual fuere el aspecto bajo el cual se considere la educación, ésta se presenta por todas partes a nuestras miradas con el mismo carácter. Tanto si se trata de los fines que persigue como de los medios que adopta, siempre está respondiendo a unas necesidades sociales; son sentimientos e ideas colectivas lo que está expresando. No cabe duda de que también el individuo saca de allí su provecho; ¿no hemos reconocido ya específicamente que debemos a la educación lo mejor que hay en nosotros mismos? Pero resulta que eso mejor es de origen social. Por tanto, es al estudio de la sociedad al que siempre hay que volver. Solamente allí es donde el pedagogo puede encontrar los principios de su especulación. La psicología podrá ciertamente indicarle cuál es la mejor manera de obrar para aplicar al niño esos principios, una vez que hayan sido establecidos, pero nunca podrá hacérselos descubrir.

Añado para terminar que, si hubo alguna vez un tiempo y una nación en los que el punto de vista sociológico se haya impuesto de una manera especialmente urgente a los pedagogos, es ciertamente nuestro país y nuestro tiempo. Cuando una sociedad se encuentra en un estado de estabilidad relativa, de equilibrio temporal, como por ejemplo la sociedad francesa del siglo XVII, cuando por consiguiente se ha establecido un sistema de educación de tal modo que, al menos durante algún tiempo, no es discutido por nadie, las únicas cuestiones urgentes que se plantean son las cuestiones de su aplicación. No se suscita ninguna duda seria ni sobre el objetivo que hay que alcanzar ni sobre la orientación general de los métodos; por tanto, no es posible que exista controversia más que sobre la mejor manera de ponerlos en práctica; se trata de dificultades que la psicología está en disposición de resolver. Pero no tengo necesidad de revelarlos cómo no es esta seguridad intelectual y moral la que nos ha tocado vivir en nuestro siglo; ésta es al mismo tiempo la miseria y la grandeza de nuestra época. Las profundas transformaciones que han sufrido o están sufriendo las sociedades contemporáneas tienen necesidad de transformaciones correspondientes en la educación nacional. Pero si nos damos perfectamente cuenta de que son necesarios algunos cambios, no sabemos muy bien cómo tiene que hacerse. Sean cuales fueren las convicciones particulares de cada individuo o de los diversos partidos, la opinión pública sigue estando aún indecisa y ansiosa.

Así pues, el problema pedagógico no se plantea para nosotros con la misma serenidad que para los hombres del siglo XVII. No se trata ya de poner en obra unas cuantas ideas adquiridas, sino de encontrar esas ideas que nos puedan guiar. ¿Cómo descubrirlas si no nos remontamos hasta la misma fuente de la vida educativa, que es la sociedad? Es por tanto la sociedad a quien debemos interrogar; son sus necesidades las que hemos de procurar satisfacer. Limitarnos a mirar dentro de nosotros sería distraer nuestras miradas de la realidad misma que tenemos que alcanzar. Sería ponernos en la imposibilidad de comprender algo del movimiento que arrastra al mundo que nos rodea y a nosotros con él. No creo obedecer a un simple prejuicio ni ceder ante un amor inmoderado por la ciencia que he cultivado durante toda mi vida, cuando afirmo que jamás una cultura sociológica ha sido tan necesaria al educador. No es que la sociología pueda ponernos en la mano unos

cuantos instrumentos prefabricados, de los que podamos hacer un uso inmediato. ¿Acaso hay instrumentos de este estilo? Pero la sociedad puede hacer más cosas y mucho mejores. Puede darnos aquello que necesitamos imperativamente, esto es, un grupo de ideas directrices que sean el alma de nuestra experiencia práctica y que la sostenga, que den un sentido a nuestra acción y que se aficionen a esa acción. Esto es lo que constituyen la condición necesaria para que esa acción sea fecunda.

DURKEIM, Emile (1990) “La educación, su naturaleza y su papel” y “Naturaleza y método de la pedagogía”. En: Educación y Sociología. Barcelona: Península; pp. 43-72 y 73-94

I. La educación, su naturaleza y su papel

1. LAS DEFINICIONES DE LA EDUCACIÓN.

EXAMEN CRÍTICO

La palabra educación ha sido a veces utilizada en un sentido muy amplio para designar el conjunto de las influencias que la naturaleza, o los demás hombres, pueden ejercer bien sea sobre nuestra inteligencia, bien sea sobre nuestra voluntad. Abarca, dice Stuart Mill, «todo lo que hacemos por voluntad propia y todo cuanto hacen los demás a favor nuestro con el fin de aproximarse a la perfección de nuestra naturaleza. En su acepción más amplia, abarca incluso los efectos indirectos producidos sobre el carácter y sobre las facultades del hombre por cosas cuya meta es completamente diferente: por las leyes, por las formas de gobierno, las artes industriales, e, incluso, también por hechos físicos, independientes de la voluntad del hombre, tales como el clima, el suelo y la posición local». Sin embargo, dicha definición engloba hechos completamente contrapuestos y que no se pueden reunir bajo un mismo vocablo so pena de exponerse a confusiones. La acción de las cosas sobre los hombres es muy diferente, por sus procedimientos y resultados, de la que procede de los hombres mismos; y la acción de los contemporáneos sobre sus contemporáneos difiere de la que los adultos ejercen los más jóvenes. Es esta última la única que nos interesa aquí y, por consiguiente, es a ella que conviene reservar la palabra educación.

Pero, ¿en qué consiste esa acción *sui generis*? Numerosas y muy diferentes son las respuestas que han sido dadas a esta pregunta; pueden reducirse a dos tipos principales. Según Kant, «el fin de la educación es el de desarrollar todas las facultades humanas. Llevar hasta el punto más alto que pueda ser alcanzado todas las fuerzas que anidamos en nuestro interior, realizarlas lo más completamente posible, pero sin que lleguen a dañarse entre sí, ¿no es éste acaso un ideal por encima del cual no puede existir ningún otro?

Sin embargo, si bien en cierta medida ese desarrollo armónico es, en efecto, necesario y deseable, no por esto es integralmente realizable; pues, se encuentra en contradicción con otra regla de la conducta humana que no es menos imperiosa: es la que nos ordena dedicarnos a una tarea determinada y restringida. No podemos y no debemos entregarnos todos al mismo género de vida; según nuestras aptitudes, tenemos funciones diferentes que cumplir, y es necesario que nos pongamos en armonía con aquella que nos incumbe. No estamos todos hechos para reflexionar: son necesarios hombres de sensación y de acción. Inversamente, también es necesario que lo haya cuya labor sea la de pensar. Ahora bien, el pensamiento no puede desarrollarse más que despegándose del movimiento, más de toda acción exterior al individuo que se entrega en cuerpo y alma a éste. De ahí, una primera diferenciación que no se produce sin experimentar una cierta ruptura de equilibrio. Y la

acción, por su parte, al igual que el pensamiento, es susceptible de adoptar un sinfín de formas diferentes y particulares. Por supuesto, dicha especialización no excluye una cierta base común, y, consecuentemente, una cierta fluctuación en las funciones tanto orgánicas como psíquicas, a falta de la cual la salud del individuo se vería en peligro, al propio tiempo que la cohesión social. Ahora bien, así y todo, una armonía perfecta no puede ser presentada como el objetivo final de la conducta y de la educación.

Aún menos satisfactoria es la definición utilitaria según la cual la educación tendría por objeto «hacer del individuo un instrumento de dicha para sí mismo y para sus semejantes» (James Mill); en efecto, la dicha es un estado esencialmente subjetivo que cada uno aprecia a su manera. Semejante fórmula deja, incierta la meta de la educación, y, por ende, la educación en sí, puesto que la abandona al libre arbitrio. Bien es verdad que Spencer ha tratado de dar una definición objetiva de la dicha. Para él las condiciones de la dicha son las de la vida. La dicha completa, es la vida completa. Ahora bien, ¿qué se debe entender por vida? Si se trata únicamente de la vida física, se puede perfectamente decir aquello sin lo cual sería imposible; en efecto, implica un cierto equilibrio entre el organismo y su entorno y, puesto que los dos términos en relación son datos definibles, otro tanto tiene que suceder con su conexión. Pero, no se puede expresar de esta forma más que las necesidades vitales más inmediatas. Ahora bien, para el hombre, y sobre todo para el hombre moderno, esa clase de vida no es vida. Pedimos de la vida algo más que el funcionamiento más o menos normal de nuestros órganos. Una mente cultivada prefiere no vivir antes que renunciar a los placeres que proporciona la inteligencia. Incluso al punto de vista puramente material, todo cuanto rebasa lo estrictamente necesario escapa a toda determinación. El *Standard of life*, el patrón de la vida, como dicen los ingleses, el mínimo por debajo del cual no nos parece permisible situarnos, varía de forma infinita según las condiciones de vida, los ámbitos sociales y los tiempos. Lo que ayer encontrábamos suficiente, se nos antoja hoy por debajo de la dignidad del hombre, tal como la sentimos actualmente, y todo deja suponer que nuestras exigencias a este respecto irán *in crescendo*.

En este punto, topamos con el reproche general que recae sobre todas esas definiciones. Parte de este postulado que asegura la existencia de una educación ideal, perfecta, válida para todos los hombres indistintamente; y es esa educación universal y única que el teórico se afana en definir. No obstante, y ante todo, si se considera la historia, no se encuentra nada en ella que confirme semejante hipótesis. La educación ha variado muchísimo a través de los tiempos y según los países. En las ciudades griegas y latinas, la educación enseñaba al individuo a subordinarse ciegamente a la colectividad, a convertirse en esclavo de la sociedad. Hoy en día, se esfuerza en hacer del individuo una personalidad autónoma. En Atenas, se trataba de formar mentes delicadas, cautas, sutiles, amantes de la medida y de la armonía, capaces de apreciar la belleza y los placeres de la pura especulación; en Roma, se deseaba ante todo que los niños se hiciesen hombres de acción, entusiastas de la gloria militar, indiferentes a todo cuanto concernía a las artes y las letras. En el Medioevo, la educación era ante todo cristiana; en el transcurso del tiempo; hoy en día, la ciencia tiene tendencia a ocupar en la educación el puesto que el arte tenía antaño. ¿Acaso se dirá que esto no es lo ideal? ¿Qué si la educación ha variado, es porque los hombres se han equivocado acerca de lo que debía ser ésta? Pero, si la educación romana hubiese llevado el sello de un individualismo comparable al nuestro, Roma no hubiese podido mantenerse; la civilización latina no hubiese podido gestarse ni, más adelante, tampoco nuestra civilización moderna, que procede en gran parte de ella. Las sociedades cristianas de la Edad Media no hubiesen podido sobrevivir si hubiesen concedido al libre examen el lugar

que le otorgamos hoy en día. Así pues, existen a este respecto exigencias ineludibles de las que nos es imposible hacer abstracción. ¿De qué puede servirnos el imaginar una educación que resultaría funesta para la sociedad que la pusiese en práctica?

Ese postulado tan discutible es consecuencia de un error más general. Si empieza uno por preguntarse cuál debe ser la educación ideal, haciendo caso omiso de toda condición de tiempo y lugar, es que, implícitamente, se admite que un sistema educacional no tiene nada de real por sí mismo. No se halla en él un conjunto de prácticas y de instituciones que se han ido organizando paulatinamente con el paso del tiempo, que son solidarias de todas las demás instituciones sociales y que las expresan, que, por consiguiente, no pueden ser cambiadas a capricho como tampoco lo puede ser la estructura misma de la sociedad. Pero, parece que sea un puro sistema de conceptos realizados; considerándolo bajo ese prisma, parece depender únicamente de la lógica. Se supone que los hombres de cada época lo organizan con pleno conocimiento de causa para alcanzar un fin determinado; que, se dicha organización no es la misma por doquier, es porque se han equivocado sobre la naturaleza, bien sea de la meta por alcanzar, bien sea acerca de los medios que permiten alcanzarla. Partiendo de este punto de vista, las educaciones impartidas en el pasado se nos antojan como otros tantos errores totales o parciales. No deberemos, pues, tenerlas en cuenta; no tenemos por qué solidarizarnos con los errores de observación o de lógica que han podido cometer nuestros antecesores; pero sí podemos y debemos plantearnos el problema, haciendo caso omiso de las soluciones que nos han sido, lo que nos interesa ahora es preguntarnos lo que debe ser. Las enseñanzas de la historia pueden, todo lo más, servirnos para no volver a caer en los mismos yerros.

Sin embargo, y de hecho, cada sociedad, tomada en un momento determinado de su desarrollo, dispone de un sistema educacional que se impone a los individuos con una fuerza por lo general irresistible. Resulta baladí el creer que podemos educar a nuestros hijos como la deseáramos. Existen unas costumbres a las que nos vemos obligados a someternos. Si tratamos de soslayarlas en demasía, acaban vengándose sobre nuestros hijos. Éstos, al llegar a la edad adulta, no se encuentran en condiciones de vivir en medio de sus contemporáneos, por no comulgar con sus ideas. Que hayan sido educados según normas o demasiado arcaicas o demasiado vanguardistas, poco importa para el caso; tanto en el uno como en el otro, no pertenecen a su tiempo y, por consiguiente, no se encuentran en condiciones de vida normal. Por lo tanto, existe en cada momento del tiempo un tipo de regulador educacional del que no podemos apartarnos sin topar con fuertes resistencias que contienen las veleidades de disidencias.

Sin embargo, los hábitos y las ideas que determinan ese tipo educacional, no somos nosotros quienes, individualmente, los hemos creado. Son fruto de la vida en común y expresan las exigencias de ésta. Incluso, en su mayor parte, son obra de las generaciones anteriores. Todo el pasado de la humanidad ha contribuido a edificar ese conjunto de reglas que dirigen la educación de hoy en día, toda nuestra historia ha dejado sus huellas, incluso la historia de los pueblos que nos han precedido. Así es cómo los organismos superiores albergan en su interior el eco de toda la evolución biológica de la que son el punto culminante. Cuando se estudia históricamente la manera en que se han formado y desarrollando los sistemas educativos, se percata uno que dependen estrechamente de la religión, de la organización política, del nivel de desarrollo de las ciencias, del estado de la industria, etcétera. Si se les separa de todas esas causas históricas, se tornan incomprensibles. ¿En qué forma, pues, puede el individuo pretender reconstruir por el solo esfuerzo de su reflexión propia lo que no es obra del pensamiento individual? No se halla

ante un terreno virgen sobre el que puede edificar lo que desea, sino ante realidades existentes que no puede ni crear, ni destruir, ni transformar a capricho. No puede actuar sobre ellas más que en la medida en que ha aprendido a conocerlas, en que sabe cuál es su naturaleza y las condiciones de las que dependen; no pueden lograr saberlo más que si se doblega ante sus imperativos, más que si empieza por observarlas, a semejanza del físico que examina la materia bruta y el biólogo los cuerpos vivos.

Por demás, ¿cómo proceder de otra forma? Cuando se quiere determinar únicamente a través de la dialéctica lo que debe ser la educación, se tiene que empezar por sentar las metas que se quiere alcance. Ahora bien, ¿qué es lo que nos permite aseverar que la educación tiene tales fines y no tales otros? *A priori*, desconocemos cuál es la función de la respiración o de la circulación en el ser vivo. ¿A santo de qué tendríamos que estar mejor informados en lo referente a la función educativa? Se contestará que, por descontado, tiene por objeto el de educar a los niños. Pero, esto es plantear el problema en términos a penas diferentes; no es resolverlo. Se tendría que decir en qué consiste dicha educación, hacia qué tiende, a qué exigencias humanas responde. Sin embargo, no se puede dar respuesta a esas preguntas más que empezando por observar en qué ha consistido, a qué exigencias ha respondido en el pasado. Así pues, aun cuando no fuese más que para construir la noción preliminar de la educación, para determinar que es lo que así se denomina, la observación histórica se nos antoja como imprescindible.

2. DEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN

Para definir la educación, tenemos, por tanto, que contemplar los sistemas educativos que existen o que han existido, relacionarlos los unos con los otros, poner de relieve los caracteres que tienen en común. El conjunto de esos caracteres constituirá la definición tras la cual andamos.

Andando el camino, hemos logrado determinar ya dos elementos. Para que haya educación, es necesaria la presencia de una generación de adultos y una generación de jóvenes, así como de una acción ejercida por los primeros sobre los segundos. Nos queda por definir la naturaleza de dicha acción.

No existe, por así decirlo, sociedad alguna en la que el sistema educacional no presente un doble aspecto: es, a la vez, único y múltiple.

Es múltiple. En efecto, y en cierto sentido, se puede decir que hay en dicha sociedad. ¿Acaso esta ésta compuesta de castas? La educación varía de una casta a otra; la de los patricios no es la misma que la de los plebeyos; la del Brahmán no era la misma que la del Sudra. De igual forma, en la Edad Media, ¡qué abismo entre la cultura que recibía el joven paje, instruido en todas las artes de la caballería y la del villano que iba a la escuela de su parroquia a aprender algunos escasos rudimentos de cómputo, de canto y de gramática! Incluso hoy en día, ¿acaso no vemos cómo la educación varía según las clases sociales o las zonas de residencia? La que se imparte en la ciudad no es la misma que la que recibe la gente del campo, la del burgués no es igual a la del obrero. ¿Acaso se argüirá que esta organización no es moralmente justificable y que no puede ver en ella más que una perduración condenada a desaparecer? No resulta difícil defender dicha tesis. Es evidente que la educación de nuestros hijos no debería depender del azar que les ha hecho nacer aquí o allá, de tales padres y no de tales otros. Pero, aun cuando la conciencia moral de nuestro tiempo hubiese obtenido la satisfacción a la que aspira, no por esto la educación se tornaría

más uniforme. Aun cuando la carrera escogida para cada niño no sería ya, en gran parte, predeterminada por una obcecada herencia social, la diversidad moral de las profesiones no dejaría de arrastrar en pos suya una gran diversidad pedagógica. En efecto, cada profesión constituye un ámbito *sui generis* que recaba aptitudes concretas y conocimientos especiales, en los que imperan determinadas ideas, determinadas costumbres, determinadas maneras de contemplar las cosas; y dado que el niño debe estar preparado con vistas a la función que está llamado a desempeñar el día de mañana, la educación, a partir de una cierta edad, no puede ser la misma para todos los sujetos a los que se aplica. Este es el motivo por el cual vemos que en todos los países civilizados, la educación tiende a diversificarse cada vez más y a especializarse; y esta especialización empieza cada día más pronto. La heterogeneidad que se produce de esta suerte no se basa, como aquella de la que hablábamos anteriormente, sobre desigualdades injustas a todas luces; a pesar de ello, no es por esto menor. Para hallar una educación del todo homogénea e igualitaria, deberíamos remontarnos a las sociedades prehistóricas en las cuales no existía diferenciación alguna; y así y todo, ese tipo de sociedades no representaba más que un momento lógico dentro del conjunto de la historia de la humanidad.

Sin embargo, sea cual sea la importancia de esas educaciones especiales, no representan *per se* la educación entera. Incluso, se puede decir que no se bastan a sí mismas; sea donde sea que se las observe, no divergen entre sí más que a partir de un cierto punto más allá del cual se confunden. Se asientan todas ellas sobre una base común. No existe pueblo alguno donde no haya un cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación deba inculcar indistintamente a todos los niños, independientemente de la categoría social a la que pertenezcan éstos. Incluso, ahí donde la sociedad está fragmentada en castas cerradas las unas a las otras, siempre existe una religión común para todos y, consecuentemente, los principios de la cultura religiosa, que se torna entonces fundamental, son los mismos en los diversos estamentos de la población. Si bien cada casta, cada familia tienen sus dioses particulares, existen divinidades generales o comunes que son reconocidas por todo el mundo y que todos los niños aprenden a adorar. Y dado que esas divinidades encarnan y personifican determinados sentimientos, determinadas formas de concebir el mundo y la vida, no se puede estar iniciado a su culto sin contraer, de paso, toda clase de costumbres mentales que rebasen el ámbito de la vida puramente religiosa. De igual forma, en el Medioevo, los siervos, los villanos, los burgueses y los nobles recibían asimismo una misma educación cristiana. Si ocurre tal cosa con sociedades donde la diversidad intelectual y moral alcanza ese grado de contraste, ¿qué no ocurrirá con los pueblos más evolucionados donde las clases, aun cuando conservando sus distancias, quedan sin embargo separadas por un abismo menos profundo! Ahí donde esos elementos comunes en toda educación no quedan expresados bajo forma de símbolos religiosos, no por ello dejan de existir. En el transcurso de nuestra historia, se ha ido constituyendo todo un conjunto de ideas sobre la naturaleza humana, sobre la importancia respectiva de nuestras diversas facultades, sobre el derecho y sobre el deber, sobre la sociedad, sobre el individuo, sobre el progreso, sobre la ciencia, sobre el arte, etc., que constituyen la base misma de nuestro espíritu nacional; toda educación, tanto la del rico como la del pobre, tanto la que lleva a las carreras liberales como al que prepara a cargos industriales, tiene por objeto el de grabarla en las conciencias. De todos esos hechos resulta que cada sociedad se labra un cierto ideal del hombre, de lo que debe ser éste tanto al punto de vista intelectual como físico y moral; que ese ideal es, en cierta medida, el mismo para todos los ciudadanos de un país; que a partir de un determinado punto, se diferencia según los ámbitos particulares que toda sociedad alberga

en su seno. Es ese ideal, a la vez único y diverso, el que representa el polo de la educación. Esta tiene, por tanto, por misión la de suscitar en el niño: 1. Un cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera como debiendo florecer en cada uno de sus miembros. 2. Ciertos estados físicos y mentales que el grupo social específico (casta, clase, familia, profesión) considera asimismo como debiendo existir en todos aquéllos que lo constituyen. Por consiguiente, es la sociedad, en su conjunto, y cada ámbito social específico, los que determinan ese ideal que la educación realiza. La sociedad no puede subsistir más que si existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente: la educación perpetúa y refuerza dicha homogeneidad, fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que requiere la vida colectiva. Sin embargo, por otra parte, sin una cierta diversidad toda cooperación resultaría imposible: la educación asegura la persistencia de dicha diversidad necesaria, diversificándose por sí mismo y especializándose. Si la sociedad llega a ese nivel de desarrollo en que las antiguas escisiones en castas o clases no pueden ya ser mantenidas, prescribirá una educación más uniforme en su base. Si, al propio tiempo, el trabajo queda más dividido, la sociedad provocará en los niños, proyectada sobre un primer plano de ideas y de sentimientos comunes, una diversidad más rica de aptitudes profesionales. Si vive en estado de conflicto con las sociedades circundantes, se esforzará en formar las mentes según un modelo de inspiración netamente patriótica; si la competencia internacional adopta una forma más pacífica, el tipo que trata de realizar resulta más generalizado y más humano. La educación no es, pues, para ella más que el medio a través del cual prepara en el espíritu de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia. Veremos más adelante cómo el propio individuo tiene todo interés en someterse a dichas exigencias.

Llegamos, por lo tanto, a la fórmula siguiente: *La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.*

3. CONSECUENCIA DE LA DEFINICIÓN ANTERIOR: CARÁCTER SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

De la definición que precede resulta que la educación consiste en una socialización metódica de la joven generación. Se puede decir que en cada uno de nosotros existen dos seres que, aun cuando inseparables a no ser por abstracción, no dejan de ser distintos. El uno, está constituido por todos los estados mentales que no se refieren más que a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida privada: es lo que podría muy bien denominar el ser individual. El otro, es un sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres que expresan en nosotros, no muestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes en los que estamos integrados, tales son las creencias religiosas, las opiniones y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo tipo. Su conjunto constituye el ser social. El formar ese ser en cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación.

Por otra parte, es a través de esto que se manifiesta más claramente la importancia de su papel y la fecundidad de su acción. En efecto no tan sólo ese ser social no viene dado del todo en la constitución primitiva del hombre, sino que no ha sido el resultado de un

desarrollo espontáneo. Espontáneamente, el hombre no era propenso a someterse a una disciplina política, a respetar una regla moral, a entregarse y a sacrificarse. No había nada en nuestra naturaleza congénita que nos predispusiese obligatoriamente a convertirnos en servidores de divinidades, emblemas simbólicos de la sociedad, a rendirles culto, a conocer vicisitudes en honor de ellas. Es la sociedad en sí que, a medida que se ha ido formando y consolidando, ha extraído de su propio ser esas ingentes fuerzas morales ante las cuales el hombre ha experimentado su inferioridad. Ahora bien, si se hace abstracción de las vagas e inciertas tendencias que pueden ser atribuidas a la herencia, el niño, al integrarse a la vida, no aporta a ésta más que naturaleza de individuo. Por consiguiente, a cada generación, la sociedad se encuentra en presencia de un terreno casi virgen sobre el que se ve obligada a edificar partiendo de la nada. Es necesario que, por las vías más rápidas, al ser egoísta y asocial que acaba de nacer, superponga ella otro, capaz de llevar una vida moral y social. Ésta es en esencia la labor de la educación, y nos percatamos de inmediato de toda su grandeza. No se limita a desarrollar el organismo individual en el sentido marcado por su naturaleza, a hacer patentes fuerzas recónditas deseosas de salir a la luz. La educación ha creado en el hombre un ser nuevo.

Esa virtud creadora es, por demás, un privilegio especial de la educación humana. Completamente diferente es la que reciben los animales, si es que se puede denominar bajo ese nombre el aprendizaje progresivo al que son sometidos por parte de sus progenitores. Puede, por descontado, acelerar el desarrollo de determinados instintos latentes en el animal, pero no lo inicia a una nueva vida. Facilita el juego de las funciones naturales, pero no crea nada. Instruida por su madre, la cría sabe volar antes o aprender antes a hacer su nido; pero, en realidad, no aprende nada que no hubiese podido descubrir a través de su experiencia personal. Es que los animales o bien viven al margen de todo estado social, o bien forman sociedades de estructuras bastante simples, que funcionan gracias a unos mecanismos instintivos que cada individuo lleva en su interior, ya existentes a partir del momento mismo de su nacimiento. En este caso, la educación no puede añadir nada esencial a la naturaleza, puesto que ésta se basta a sí sola, tanto en lo que a la vida del grupo se refiere como a la del individuo propiamente dicho. En el hombre, al contrario, las aptitudes de todo tipo que supone la vida social son demasiado complejas para poder encarnarse, por así decirlo, en nuestros tejidos y materializarse bajo forma de predisposiciones orgánicas. De ahí se desprende que esas aptitudes no pueden transmitirse de una generación a otra por vías genéticas. Es a través de la educación como se lleva a cabo la transmisión.

Sin embargo, argüirán algunos, si cabe creer que, en efecto, únicamente las cualidades propiamente morales, porque imponen al individuo privaciones, porque entorpecen sus reacciones naturales, no pueden suscitarse en nosotros más que bajo una acción proveniente del exterior, ¿acaso no habrá otras que toda persona estará interesada en adquirir y por las cuales suspirarán instintivamente? Esas son las cualidades diversas de la inteligencia que le permiten adecuar mejor su comportamiento a la naturaleza de las cosas. También son éstas las cualidades físicas y todo lo que contribuye al vigor y al perfecto funcionamiento del organismo. Para aquéllas, cuanto menos, parece que la educación, al desarrollarlas, no haga más que ir al encuentro del desarrollo mismo de la naturaleza, que llevar al individuo a un estado de perfección relativa hacia el que tiende de por sí, aun cuando pueda alcanzar lo más rápidamente gracias a la ayuda de la sociedad.

Pero, lo que demuestra bien a las claras que, a pesar de las apariencias, aquí como en otros campos, la educación responde ante todo a necesidades sociales, es que hay sociedades en

las que esas cualidades no han sido cultivadas en absoluto, y que, en cualquier caso, han sido consideradas muy diferentemente según las sociedades. Mucho falta para que las ventajas de una sólida cultura intelectual hayan sido reconocidas por todos los pueblos. La ciencia, el espíritu crítico, que hoy situamos en un pedestal, han sido durante mucho tiempo puestos en tela de juicio. ¿Acaso no conocemos una célebre doctrina que proclama bienaventurados a los pobres de espíritu? Se tiene uno que guardar muy mucho de creer que esa indiferencia para con el saber haya sido impuesta artificialmente a los hombres en clara transgresión de su naturaleza. No tienen de por sí el ansia instintiva de ciencia que, a menudo, y muy arbitrariamente se les ha atribuido. No aspiran a la ciencia más que en la medida en que la experiencia les ha enseñado que no pueden prescindir de ella. Ahora bien, en lo que se refiere a la ordenación de su vida particular, no tenían la menor necesidad de ella. Como ya lo decía Rousseau, para satisfacer las necesidades vitales, la sensación, la experiencia y el instinto podían bastar de igual forma que bastan al animal. Si el hombre no hubiese conocido otras necesidades que aquéllas, muy simples, que sientan sus raíces en su constitución individual, no se habría puesto jamás en busca de la ciencia, tanto más que ésta no la podido ser adquirida más que a través de laboriosos y dolorosos esfuerzos. No conoció el afán del saber más que cuando la sociedad lo despertó en él, y la sociedad no lo despertó más que cuando ella misma sintió la necesidad de éste. Ese momento se presentó cuando la vida social, bajo todas sus formas, se tornó demasiado compleja para poder funcionar sin apelar al pensamiento razonado, es decir, al pensamiento ilustrado por la ciencia. Entonces, la cultura científica se tornó imprescindible, y éste es el motivo por el cual la sociedad la exige en sus miembros y se la impone como una obligación. Sin embargo, en su origen, cuando la organización social era muy simple, muy poco variada, siempre igual a sí misma, la tradición ciega bastaba, de igual forma que el instinto le basta al animal. Partiendo de esa base, el pensamiento y el libre albedrío resultaban inútiles e, incluso, peligrosos, puesto que eran una amenaza latente para la tradición. Ésta es la razón por la cual fueron proscritos.

Sucede exactamente igual con las cualidades físicas. Si el Estado de ámbito social inclina la conciencia pública hacia el ascetismo, la educación física quedará relegada a un segundo término. Esto es lo que, más o menos, se produjo en las escuelas del Medioevo; y ese ascetismo era necesario, pues la única manera de adaptarse a la aspereza de esos tiempos difíciles era la de apreciarlo. De igual forma, y según las corrientes de la opinión, esa misma educación será interpretada en los sentidos más diversos. En Esparta, tenía sobre todo como objeto el de fortalecer los músculos para sobrellevar la fatiga. En Atenas, era una forma de crear cuerpos hermosos para la vista; en los tiempos de la caballería, se pedía de ella que formase guerreros ágiles y resistentes; hoy en día, su meta es puramente higiénica, y se preocupa ante todo de contrarrestar los peligrosos efectos de una cultura intelectual demasiado intensa. Así pues, incluso las cualidades que parecen, a primera vista, tan espontáneamente deseables, el individuo no las busca más que cuando la sociedad le incita a ello, y la busca en la forma en que ésta se las prescribe.

Llegamos de esta forma a poder contestar una pregunta que quedaba suscitada por todo cuando precede. En tanto que mostrábamos a la sociedad moldeando, según sus necesidades, a los individuos, podía parecer que éstos se veían sometidos por ese hecho a una tiranía insoportable. No obstante, en realidad, ellos mismos están interesados en esa sumisión; pues, el ser nuevo que la acción colectiva, a través de la educación, crea de esta suerte en cada uno de nosotros, constituye lo que de mejor se puede encontrar en cada individuo, lo que de puramente humano hay en nuestro interior. En efecto, el hombre no es

hombre hay en nuestro interior. En efecto, el hombre no es hombre más que porque vive en sociedad. Resulta difícil el demostrar en un artículo y con el rigor suficiente, una teoría tan general y tan importante, que viene a resumir todos los trabajos llevados a cabo en el campo de la sociología contemporánea. Sin embargo, como primera providencia, cabe apuntar que se la pone cada vez menos en tela de juicio. Por añadidura, nos es posible recordar de manera somera los hechos más esenciales que la justifican.

En primer lugar, si existe hoy en día un hecho históricamente establecido, es que la moral está estrechamente vinculada a la naturaleza de las sociedades, dado que, tal como lo hemos demostrado ya anteriormente, la moral varía cuando las sociedades varían. Esto significa, por tanto, que es consecuencia de la vida en común. En efecto, es la sociedad la que nos hace salir de nuestro aislamiento individual, la que nos obliga a tener en cuenta otros intereses que no son los nuestros propiamente dichos, es ella la que nos ha enseñado a dominar nuestras pasiones, nuestros instintos, a canalizarlos, a limitarnos, a privarnos, a sacrificarnos, a subordinar nuestros fines personales en pro de fines más elevados. Todo el sistema de representación que alimenta en nosotros la idea y el sentimiento de la existencia de la regla, de la disciplina, tanto interna como externa, es la sociedad quien la ha inculcado en nuestras conciencias. Así es como hemos adquirido esa fuerza que nos permite resistir a nuestros instintos, ese dominio sobre nuestras inclinaciones, que es uno de los rasgos característicos de la figura humana y que está tanto más desarrollado cuanto más plenamente cumplimos con nuestra condición de hombre.

No estamos en menor deuda con la sociedad desde el punto de vista intelectual. Es la ciencia la que elabora las nociones cardinales que dominan nuestro pensamiento: nociones de causa, de leyes, de espacio, de número, nociones de los cuerpos, de la vida, de la conciencia, de la sociedad, etc. Todas esas ideas fundamentales están en perpetua evolución: es que vienen a ser el resumen, la resultante de todo el trabajo científico, aun cuando estén muy lejos de ser el punto de partida tal como lo creía Pestalozzi. No nos representamos al hombre, la naturaleza, las cosas, el mismo espacio, tal como se los representaban en la Edad Media; esto es debido a que nuestros conocimientos y nuestros métodos científicos ya no son los mismos. Ahora bien, la ciencia es una colectiva, puesto que supone una dilatada cooperación de todos los sabios no tan sólo de una misma época, sino de todas las épocas que se han ido sucediendo a través de la historia. [Antes de que las ciencias quedasen constituidas, la religión cumplía la misma misión; pues toda mitología consiste en una representación, ya muy elaborada, del hombre y del universo. Por demás, la ciencia ha sido la heredera de la religión. Y, precisamente, una religión es una institución social.] Al aprender una lengua, aprendemos todo un sistema de ideas, bien diferenciadas y clasificadas, y heredamos todo el trabajo que ha permitido establecer dichas clasificaciones y que viene a resumir siglos enteros de experiencia. Aún hay más: de no ser por la lengua, no tendríamos, prácticamente, de ideas generales; pues es la palabra la que, al fijarlas, presta a los conceptos la consistencia suficiente para que puedan ser manipulados con toda comodidad por la mente. Es por tanto el lenguaje el que nos ha permitido elevarnos por encima de la pura sensación; y no resulta necesario demostrar que el lenguaje es, ante todo un ente social.

A través de esos ejemplos se puede ver a qué quedaría reducido el hombre si se le retirase todo cuanto debe a la sociedad: retrocedería a la condición animal. Si ha podido rebasar el estadio en el que quedaron detenidos los animales, es ante todo porque no está limitado al único fruto de sus esfuerzos personales, sino que coopera sistemáticamente con sus semejantes, circunstancia que eleva el rendimiento de la actividad de cada uno de ellos.

Luego, y sobre todo, es que los frutos del trabajo de una generación son provechosos para la que toma el relevo. De lo que un animal ha podido aprender en el transcurso de su existencia individual, casi nada puede sobrevivirle. En cambio, los resultados de la experiencia humana se conservan casi integralmente y hasta en el menor detalle, gracias a los libros, a los monumentos con esculturas y dibujos, a las herramientas, a los instrumentos de todo tipo que se transmiten generación tras generación, a la tradición oral, etc. El suelo de la naturaleza se ve recubierto de esta guisa por una capa de fértil aluvión, que va cobrando día a día mayor espesor. En vez de dispararse a cada vez que una generación desaparece y queda sustituida por otra, la sapiencia humana se va acumulando sin cesar, y es esa acumulación indefinida la que eleva al hombre por encima de la bestia y por encima de sí mismo. Ahora bien, al igual que la cooperación de la que hablábamos anteriormente, dicha acumulación no es factible más que en el seno de la sociedad y realizada por ésta. En efecto, para que el legado de cada generación pueda ser conservado y sumado a los otros, es menester que exista una personalidad moral que perdure a través de las generaciones que se suceden, que las una las unas a las otras: y esta personalidad moral es la sociedad. Así pues, el antagonismo que demasiado a menudo se ha admitido como existente entre la sociedad y el individuo, los hechos no lo corroboran. Muy lejos de decir que esos dos términos se enfrentan entre sí y no pueden desarrollarse más que en sentido inverso el uno del otro, más bien se debería decir que se implican entre sí. El individuo, al optar por la sociedad, opta a la vez por sí mismo. La acción que ejerce sobre él, especialmente a través de la educación, no tiene en absoluto por objeto y por efecto el de constreñirlo, disminuirlo y desnaturalizarlo, sino, muy al contrario, el de ensalzarlo y de convertirlo en un ser verdaderamente humano. Desde luego, no puede engrandecerse de esta guisa más que realizando un esfuerzo. Pero es que precisamente la posibilidad de llevar a cabo voluntariamente un esfuerzo es una de las características más esenciales del hombre.

4. EL PAPEL DEL ESTADO EN MATERIA EDUCACIONAL

Esa definición de la educación permite resolver fácilmente la cuestión, tan controvertida, de las obligaciones y de los derechos del Estado en materia educacional.

En el otro platillo de la balanza se pueden poner los derechos de la familia. El niño, dicese, pertenece ante todo a sus padres: es, pues, a ellos a quienes corresponde dirigir, según criterio propio, su desarrollo intelectual y moral. Se concibe entonces la educación como un ente esencialmente privado y doméstico. Cuando se sitúa uno en esa tesitura, se tiene tendencia, por supuesto, a reducir al mínimo la intervención del Estado en dicha materia. Debería, dicese, limitarse a servir de auxiliar y de sustituto de las familias. Cuando éstas están imposibilitadas de cumplir con sus obligaciones, es natural que el Estado se encargue de tal misión. Es incluso natural que tienda a facilitar la labor, poniendo a disposición de las familias escuelas donde puedan, si así lo desean, enviar a sus hijos. Ahora bien, su acción no debe rebasar esos límites, y debe darse toda acción positiva destinada a imprimir una orientación determinada en las mentes de la juventud.

Lo que está muy lejos de querer significar que su papel deba permanecer tan negativo. Si, tal como hemos intentado ya establecerlo, la educación tiene, ante todo, una función colectiva, si tiene por meta la de adaptar al niño al ámbito social en el cual está destinado a

vivir, es imposible que la sociedad se desinterese de semejante coyuntura. ¿Cómo podría estar ausente de ella, teniendo en cuenta que constituye el punto de referencia según el cual la educación debe dirigir su acción? Compete, a ella el recordar de continuo al educador cuáles son las ideas, los sentimientos que se deben inculcar al niño para que pueda éste vivir armónicamente en el medio en el que le toca desenvolverse. De no estar la sociedad siempre presente y ojo avizor para obligar la acción pedagógica a desarrollarse en un sentido social, ésta se pondría necesariamente al servicio de creencias particulares y, la gran alma de la patria se dividirá y se reducirá a una multitud incoherente de pequeñas almas fragmentarias en conflicto las unas con las otras. Nada más en contraposición con la meta fundamental de toda educación. Es menester escoger: si se precisa en algo la existencia de la sociedad –y acabamos de ver lo que representa ésta para nosotros- es indispensable que la educación asegure entre los ciudadanos una suficiente comunidad de ideas y de sentimientos, sin la cual no puede haber sociedad; y para que pueda rendir ese resultado aún hace falta que no puede a merced de la arbitrariedad de los particulares.

A partir del momento en que la educación es una función esencialmente social, el Estado no puede desinteresarse de ella. Muy al contrario, todo cuanto es educación debe quedar, en cierta medida, supeditado a su influencia. Lo que no viene a decir por ello que el Estado deba necesariamente monopolizar la enseñanza. El tema resulta demasiado complejo para que se le pueda estudiar así, de pasada: pensamos volver sobre el particular más adelante. Se puede pensar que los progresos escolares son más cómodos y rápidos ahí donde se deja a las iniciativas individuales un cierto margen de acción, pues, bien es cierto que el individuo es más fácilmente novador que el Estado. Ahora bien, el hecho de que el Estado deba, en pro del interés público, permitir que abran sus puertas otras escuelas que aquéllas cuya responsabilidad asume más directamente, no significa que deba por ello desatenderse de lo que sucede en éstas. Muy al contrario, la educación que en ellas se imparte debe seguir sometida a su control. No es siquiera admisible que la función de educador pueda ser desempeñada por alguien que no ofrezca las garantías especiales de las que el Estado puede ser único juez. Por descontado, los límites de los cuales no debe salirse su intervención pueden resultar bastante incómodos de definir de una vez para siempre, pero, el principio de la intervención no puede, en manera alguna, ser puesto en tela de juicio. Ni por asomo cabe admitir la existencia de una escuela que reivindique el derecho de impartir, con toda libertad de acción una educación antisocial.

Ahora bien, muy a pesar nuestro debemos, sin embargo, reconocer que los diferentes y encontrados criterios en pugna actualmente en nuestro delicado a la par que de la mayor trascendencia. En efecto, no incumbe al Estado el crear esa comunidad. En efecto, no incumbe al Estado esa comunidad de ideas y de sentimientos a falta de los cuales no puede haber sociedad; dicha comunidad debe construirse por sí misma, y al Estado no le corresponde más que consagrarla, sostenerla y hacerla más patente a los ojos de los ciudadanos. Empero, es desgraciadamente incontestable que, en nuestro país, esa unidad moral deja, bajo más de un aspecto, bastante que desear. Nos hallamos divididos entre conceptos divergentes e, incluso a veces, contradictorios. Hay en esas divergencias un hecho que resulta imposible negar y que se debe tener en cuenta. No podría siquiera ocurrírsele a nadie reconocer a la mayoría el derecho de imponer sus ideas a los niños de la minoría. La escuela no puede ser instrumento de un partido, y el maestro falta a todos sus deberes cuando usa de la autoridad que le es otorgada para arrastrar a sus alumnos a comulgar con sus prejuicios personales, por muy justificados que le puedan parecer éstos. No obstante, a despecho de todas las disidencias, existe ya desde ahora en los cimientos de

nuestra civilización un cierto número de principios que, implícita o explícitamente, tenemos todos en común y que, en cualquier caso, muy pocos se atreven a negar abiertamente: respeto hacia la razón, la ciencia, las ideas y los sentimientos que son firmes cimientos de la moral democrática. El papel del Estado es el de evidenciar esos principios esenciales, el de hacerlos enseñar en sus escuelas, el de estar al tanto de que en lugar alguno los niños los ignoren, el de que en todas partes se hable de ellos con el respeto que les es debido. A este respecto, la acción por ejercer será, quizá, tanto más eficaz que resultará menos agresiva y menos violenta y que sabrá mantenerse mejor dentro de límites prudenciales.

5. PODER DE LA EDUCACIÓN. LOS MEDIOS DE ACCIÓN

Tras haber determinado los fines de la educación, nos queda por determinar ahora cómo y en qué medida es factible alcanzar dichos fines, es decir, cómo y en qué medida la educación puede resultar eficaz. Desde siempre el tema ha sido muy controvertido. Para Fontenelle, «ni la buena educación hace el buen carácter, ni la mala lo destruye». Para Locke, para Helvetius, al contrario, la educación es todopoderosa. Según este último, «todos los hombres nacen iguales y con aptitudes iguales; tan sólo la educación crea las diferencias». La teoría que sustenta Jacotot es bastante afín a la anterior. La solución que se da al problema depende de la idea que se tiene acerca de la importancia y de la naturaleza de las predisposiciones innatas, por una parte, y de la fuerza de los medios de acción de que dispone el educador, por otra.

La educación no hace al hombre partiendo de nada, tal como lo creían Locke y Helvetius; sino que se aplica a disposiciones ya existentes. Por otro lado, y de manera general, se puede dar por sentado que dichas tendencias congénitas son muy fuertes, muy difíciles de aniquilar o de transformar radicalmente, pues dependen de condiciones orgánicas sobre las cuales el educador tiene poca influencia. Por consiguiente, en la medida en que dichas tendencias tienen un objeto definido, en que predisponen el espíritu y el carácter a adoptar modos de actuar y de pensar estrechamente determinados, todo el futuro del individuo se halla fijado por adelantado, y limitado campo de acción le queda a la educación.

Pero, afortunadamente, una de las características del hombre es que las predisposiciones innatas son en él muy generales y muy vagas. En efecto, el tipo de la predisposición concreta, rígida, invariable, que no deja lugar a la acción de las causas exteriores, es el instinto. Y cabe preguntarse si existe en el hombre un único instinto propiamente dicho. Se habla a veces del instinto de conservación, pero el término es impropio; pues un instinto es un sistema de movimientos o actitudes determinados, siempre los mismos, que, una vez desencadenados por la sensación, se imbrican de manera automática los unos sobre los otros hasta llegar a su término natural, sin que por ello la reflexión tenga que intervenir en ningún momento; sin embargo, los movimientos que hacemos cuando nuestra existencia peligra no poseen en absoluto esa determinación y esa invariabilidad automática. Varían según las situaciones; las adecuamos a las circunstancias: por ende, es que no se realizan sin una determinada, aun que rápida, elección consistente. Lo que se ha dado en llamar instinto de conservación no es, al fin y al cabo, más que un impulso general de huir de la muerte, sin que los medios a través de los cuales tratamos de evitarla queden predeterminados de una vez para siempre. Ahora bien, no se puede decir otro tanto de lo que se llama a veces, y, por cierto no menos equívocamente, el instinto maternal, el instinto paternal, e incluso el instinto sexual. Son éstos impulsos en una dirección; pero los medios

por los cuales dichos impulsos se actualizan, varían de un individuo a otro, de una circunstancia a otra. Así pues, queda reservado un amplio margen a los tanteos, los acomodos personales y, consecuentemente, a la acción de causas que no pueden hacer sentir su influencia más que tras el nacimiento. Y, precisamente, la educación es una de esas causas.

Se ha alegado, bien es verdad, que el niño heredaba a veces una tendencia muy acentuada hacia un acto determinado como, por ejemplo, el suicidio, el robo, el crimen, el fraude, etc. Sin embargo, esas aseveraciones no están de ningún modo acordes con los hechos. A pensar de todo cuanto se haya podido decir no se nace criminal, y aún mecho menos se está predestinado desde el nacimiento a cometer tal o tal tipo de tipo de crimen; la paradoja de los criminalistas italianos no cuenta ya, hoy en día, más que con escasos defensores. Lo que sí se hereda es un cierto desequilibrio mental que torna al individuo más refractario a una conducta ordenada y disciplinada. Sin embargo, semejante temperamento no predispone más a un hombre a ser criminal que a ser un explorador ávido de aventuras, un profeta, un novador político, un inventor, etc. Y lo mismo reza para todas las aptitudes profesionales. Tal como lo subraya Bain, «el hijo de un eminente filólogo no recibe en herencia ni un solo vocablo; el hijo de un gran viajero puede, en el colegio, quedar a la zaga del hijo de un minero por lo que respecta a la geografía». Lo que el niño recibe de sus padres son aptitudes muy generales: una determinada fuerza de atención, cierta dosis de perseverancia, un juicio sano, imaginación, etc. Ahora bien, cada una de esas aptitudes puede estar al servicio de toda suerte de fines diferentes. Un niño dotad de una cierta viveza de imaginación podrá, según las circunstancias, según las influencias ejercidas sobre él, convertirse en pintor o en poeta, en un ingeniero de gran inventiva o en un audaz financiero. Es, pues, considerable el margen entre las cualidades naturales y la forma específica que deben adoptar para ser utilizadas en la vida. Todo lo cual viene a demostrar que el porvenir no está estrechamente predeterminado por nuestra constitución congénita. La razón de ello es de fácil comprensión. Las únicas formas de actividad de ello es de fácil comprensión. Las únicas formas de actividad que pueden transmitirse por vía hereditaria son aquéllas que se repitan siempre de una manera lo bastante idéntica como para poder fijarse bajo una forma rígida en los tejidos del organismo. Dado que la vida humana depende de condiciones múltiples, complejas y, por lo tanto, variables, es necesario, pues, que ella misma cambie y evolucione de continuo. Consecuentemente es imposible que se cristalice bajo una forma definida y definitiva. Tan sólo disposiciones muy generales, muy imprecisas, expresando caracteres comunes a todas las experiencias particulares, pueden perdurar y transmitirse de una generación a otra.

Decir que los caracteres innatos son, en su mayor parte, muy generales, es decir que son muy maleables, muy flexibles, ya que pueden recibir unas determinaciones muy dispares. Entre las virtualidades imprecisas que constituyen al hombre en el momento en que acaba de nacer y el personaje muy definido en el que se debe convertir para desempeñar un papel de provecho en la sociedad, media una considerable distancia. Es esa distancia la que la educación debe hacer recorrer al niño. Como se puede comprobar, ante ella se abre un campo de acción muy amplio.

Ahora bien, para ejercer dicha acción, ¿acaso posee medios lo suficientemente enérgicos? Para dar una idea de lo que constituye la acción educacional y mostrar su fuerza, un psicólogo contemporáneo, Guyau, la ha comparado con la sugestión hipnótica; y no va desencaminado en su comparación.

En efecto, la sugestión hipnótica supone las dos condiciones siguientes: 1. El estado en el cual se encuentra el sujeto hipnotizado se caracteriza por su pasividad excepcional. La mente queda prácticamente en blanco; se ha producido una suerte de vacío en la conciencia; la voluntad está como paralizada. Por consiguiente, la idea sugerida, al no tener que enfrentarse con ninguna idea opuesta, puede instalarse con un mínimo de resistencia. 2. Sin embargo, como el vacío no es nunca total, es menester, además, que la idea se beneficie a través de la sugestión propiamente dicha de una fuerza de acción especial. Para ello, hace falta que el magnetizador hable con tono de mando, con autoridad. Debe decir: *Quiero*; dar a entender que la negativa a obedecer no es ni siquiera concebible, que el acto debe ser cumplido, que la cosa debe ser considerada tal como él la muestra, que no puede suceder de otra manera. Si da muestras de poco ascendiente, se ve cómo el sujeto duda, se resiste, se niega a veces incluso a obedecer. Por poco que dé pie a la discusión, acabóse su poder. Cuanto más en contraposición con el temperamento natural del hipnotizado esté la sugestión, tanto más imperativo deberá ser el tono utilizado.

Y, ambas condiciones se ven, precisamente, realizadas en las relaciones que sostiene el educador con el educando sometido a su acción: 1. El niño se halla naturalmente en un estado de pasividad en todo punto comparable a aquél en que se halla artificialmente sumido el hipnotizado. Su conciencia no encierra todavía más que un reducido número de representaciones capaces de luchar contra las que le son sugeridas; su voluntad es aún rudimentaria y, por tanto, resulta fácilmente sugestionable. Por esa misma razón, es muy accesible a la influencia del ejemplo, muy propenso a la imitación. 2. El ascendiente que el maestro tiene naturalmente sobre su alumno, debido a la superioridad de su experiencia y de su saber, prestará naturalmente a su acción la fuerza eficiente que le es necesaria.

Ese símil demuestra cuán lejos está el educador de estar desarmado, pues, es bien sabia toda la fuerza que encierra la sugestión hipnótica. Por tanto, si la acción educacional ejerce, incluso en menor grado, una eficacia análoga, es lícito esperar mucho de ésta, con tal de saberse servir de ella. Muy lejos de sentirnos desalentados ante nuestra impotencia, tenemos más bien motivos para sentirnos asustados ante la amplitud de nuestro poder. Si tanto los educadores como los padres estuviesen impuestos, de manera más constante, de que todo lo que sucede ante el niño deja en él alguna huella, que tanto su manera de ser como su carácter dependen de esos millares de pequeñas acciones imperceptibles que se desarrollan a cada momento y a las cuales no prestan atención, debido justamente a su aparente insignificancia, ¡con cuánto más esmero hablarían y actuarían! Por descontado, la educación no puede alcanzar altas metas cuando es impartida de forma desordenada, brusca e intermitente.

Tal como lo dice Herbart, no es reconvinendo vehementemente al niño de cuando en cuando, que se puede actuar eficazmente sobre él. En cambio, cuando la educación se ejerce pacientemente y de forma continuada, cuando no busca éxitos inmediatos y espectaculares, sino que se lleva adelante paulatinamente en un sentido bien determinado, sin dejarse desviar por incidentes exteriores y las circunstancias adventicias, dispone de todos los medios necesarios para dejar profundas huellas en las almas.

De paso, se ve también cuál es el resorte esencial de la acción educativa. Lo que constituye el influjo del hipnotizador es la autoridad de la que se beneficia a través de las circunstancias. Ya por analogía, se puede decir que la educación debe ser esencialmente ente de autoridad. Esa importante proposición puede, por demás, quedar establecida directamente. En efecto, hemos visto que la educación tiene por objeto el superponer, al ser individual y asocial que somos al nacer, un ser totalmente nuevo. Debe llevarnos a pulir

nuestra naturaleza inicial: es con esa condición que el niño se convertirá el día de mañana en un hombre. Ahora bien, no podemos elevarnos por encima de nosotros mismos más que a Acosta de un esfuerzo más o menos laborioso. Nada hay tan falso y descorazonador como el concepto epicúreo de la educación, el concepto de un Montaigne, por ejemplo, según el cual un hombre puede llegar a formarse sin esfuerzo alguno y sin otro incentivo más que la búsqueda del placer. Si bien la vida no tiene nada de sombrío, si bien resulta criminal ensombrecerla artificialmente ante los ojos del niño, es, sin embargo, una cosa seria y trascendental, y la educación, que prepara a la vida, debe participar de esa trascendencia. Para aprenderle a constreñir se egoísmo natural, a subordinarse a fines más elevados, a someter sus deseos al dominio de su voluntad, a circunscribirlos dentro de límites lícitos, es menester que el niño ejerza sobre sí mismo una fuerte contención: Ahora bien, no nos constreñimos, no nos dominamos más que en aras de una u otra de las dos razones siguientes: bien sea por obligación de orden físico, bien sea por obligación que nos impone físicamente esos esfuerzos, pues, no está en estrecho contacto con las duras realidades de la vida que hacen que dicha actitud sea imprescindible. Todavía no está inmerso en la lucha: a pesar de lo que haya dicho Spencer, no podemos dejarle expuesto a las reacciones demasiado duras de la vida. Hace falta que ya éste, en gran medida, formado para cuando tenga que enfrentarse en serio con ella. Así pues, no es con los sinsabores de la vida que se debe contar para determinarle a tensar su voluntad y a adquirir sobre sí mismo el dominio necesario.

Queda el deber. El sentido del deber, he aquí, en efecto, el estímulo por excelencia del esfuerzo, y eso, tanto para el niño como para el adulto. El mismísimo amor propio lo supone, puesto que para ser sensible, tal como conviene, a los castigos y los premios, es necesario tener ya conciencia de su propia dignidad y, por ende, de su deber. Sin embargo, el niño no puede conocer el deber más que a través de sus maestros o de sus padres; no puede saber en qué consiste más que según la manera en que se lo revelan, por lo que dicen y por su forma de actuar. Por lo tanto, hace falta que ellos representen para él el deber encarnado y personificado. Lo que equivale a decir que la autoridad moral es la cualidad principal del educador porque es a través de la autoridad que simboliza que el deber es el deber. Lo que tiene de puramente *sui generis*, es el tono imperativo con el cual habla a las conciencias, el respeto que inspira a las voluntades y que las hace someterse en cuanto se ha pronunciado. Consecuentemente, es imprescindible que una impresión de ese mismo tipo se desprenda de la persona del maestro.

Ni que decir tiene que la autoridad vista bajo ese prisma no tiene nada de violento ni de represivo: consiste, en su totalidad, en un cierto ascendiente moral. En el educador supone realizadas dos condiciones principales. En primer lugar, debe demostrar que tiene carácter, pues la autoridad implica confianza y el niño no otorgaría su confianza a alguien que se mostrase dubitativo, que tergiversase o se volviese atrás en sus decisiones. Sin embargo, esa primera condición no es la más esencial. Lo que importa, ante todo, es que es autoridad de la que debe dar prueba patente, el educador la sienta realmente en su fuero interno. Constituye una fuerza que no puede manifestar más que si la posee de hecho. Ahora bien, ¿de dónde puede procederle ésta? ¿Acaso sería del poder material del que está investido, del derecho que tiene de castigar y de premiar? Pero, el temor al castigo es algo muy diferente del respeto a la autoridad. Ésta, tan sólo tiene valor moral si el castigo es considerado como merecido precisamente por aquél que lo sufre: lo que implica que la autoridad que castiga ya es reconocida como legítima. Que es de lo que se trata. No es del exterior que el maestro debe esperar que proceda su autoridad, es de sí mismo, tan sólo se

la proporcionará un íntimo convencimiento. Ha de creer, no en sí, desde luego, ni en las cualidades superiores de su inteligencia o de su corazón, sino en su labor y en lo trascendental de su cometido. Lo que presta tan fácilmente autoridad a la palabra del sacerdote es, sin género de duda, el alto concepto que tiene de su misión; efectivamente, habla en nombre de un dios del que se cree, del que se siente más cercano que la multitud de los profanos. El educador laico puede y debe experimentar un sentimiento muy parecido a éste. Él también es el órgano de una insigne persona moral que le es superior: la sociedad. De igual forma que el sacerdote es el intérprete de su dios, él es el intérprete de las grandes ideas morales de su época y de su país. Si comulga con dichas ideas, si es capaz de apreciar toda su grandeza, la autoridad que deriva de ellas y de la que es consciente, no dejará de comunicarse a su persona y a todo lo que emana de ella. Tratándose de una autoridad que proviene de una fuente tan impersonal, no caben ni orgullo, ni vanidad, ni pedantería. Dimana por entero del respeto que tiene el educador para con sus funciones y, si se nos permite la expresión, de su ministerio. Es ese respeto el que, por vías de la palabra, del gesto, pasa de la conciencia del educador a la conciencia del niño.

A veces, se han enfrentado los preceptos de libertad y de autoridad como si sendos factores de la educación se contradijesen o se limitasen respectivamente. Sin embargo, esa oposición es ficticia. En realidad, esos dos términos, lejos de excluirse se implican. La libertad es fruto de la autoridad bien entendida. Efectivamente, ser libre no consiste en hacer todo lo que a uno se le antoja; ser libre es ser dueño de sí mismo, es saber actuar razonadamente y cumplir con su deber. Y es, precisamente, a dotar al niño de ese dominio sobre sí mismo que la autoridad del educador debe tender. La autoridad del maestro es tan sólo una faceta de la autoridad del deber y de la razón. Por consiguiente, el niño debe estar ejercitado a reconocerla en la palabra del educador y a someterse a su ascendiente: con esa condición sabrá, más tarde, volver a hallarla en su conciencia y a remitirse a ella.

II. Naturaleza y método de la pedagogía

Muy a menudo se han confundido los términos educación y pedagogía que, sin embargo, deben ser cuidadosamente diferenciados.

La educación es la acción ejercida sobre los niños por los padres y por los educadores. Dicha acción es constante y general. No hay ningún período en la vida social, no hay siquiera por así decirlo, ningún momento en el curso del día en el que las jóvenes generaciones no estén en contacto con sus mayores, ni en el que, consecuentemente, no estén sometidos por parte de éstos a una influencia educadora, pues esa influencia no se hace sentir solamente durante los muy breves instantes en que padres y educadores comunican de forma consciente, y por medio de una enseñanza propiamente dicha, los resultados de su experiencia a los que toman el relevo. Existe una educación inconsciente que no cesa jamás. A través de nuestro ejemplo, de las palabras que pronunciamos, de los actos que realizamos, estamos configurando de una manera constante el alma de nuestros hijos.

Otra cosa muy distinta sucede con la pedagogía. Ésta consiste, no en actos, sino en teorías. Esas teorías son formas de concebir la educación, en ningún caso maneras de llevarla a cabo. A veces, incluso, se diferencian de las prácticas en uso hasta el extremo de entrar en franca oposición con ellas. La pedagogía de Rabelais, la de Rousseau o la de Pestalozzi, están en oposición con la educación impartida en sus respectivas épocas. De donde se

desprende que la educación no es más que la materia de la pedagogía. Esta última estriba en una determinada forma de pensar respecto a los elementos de la educación.

Esto es lo que hace que la pedagogía, cuando menos en el pasado, es intermitente, en tanto que la educación es continua. Hay pueblos que no han tenido una pedagogía propiamente dicha; ésta incluso, no hace su aparición hasta una época relativamente moderna. En Grecia, no hace acto de presencia hasta después de la época de Pericles, con Platón, Jenofonte y Aristóteles. En Roma, apenas si ha existido. En las sociedades cristianas, es tan sólo en el curso del siglo XVI que produce obras de importancia; el auge que cobró por aquel entonces menguó durante el siglo siguiente, para resurgir con toda pujanza durante el siglo XVIII. Y es que el hombre no reflexiona siempre, sino tan sólo cuando esa necesidad se hace sentir, y las condiciones para la reflexión no son siempre y en todas partes propicias.

Una vez sentadas esas premisas, no es menester buscar cuáles son las características de la reflexión pedagógica y las de sus frutos. ¿Acaso deberían verse en ellas doctrinas puramente científicas y debería decirse de la pedagogía que es una ciencia, la ciencia de la educación? O, ¿acaso convendría darle otro nombre?, y en tal caso ¿cuál? La naturaleza del método pedagógico será interpretada de muy diferente manera según la respuesta que se dará a este interrogante.

I. Que las cosas de la educación, consideradas bajo determinado punto de vista, pueden hacer el objeto de una disciplina que presenta todas las características de las demás disciplinas científicas, esto es, ante todo, lo que resulta fácil demostrar.

Efectivamente, para que se pueda dar el nombre de ciencia a un conjunto de estudios, es necesario y suficiente que presenten éstos los caracteres siguientes:

1. Deben referirse a hechos sentados, consumados, sometidos a observación. Una ciencia, en efecto, se define por su objeto; supone, por consiguiente, que ese objeto existe, que se le puede mostrar con el dedo, en cierta manera, señalar el puesto que ocupa en el conjunto de la realidad.

2. es necesario que dichos hechos presenten entre sí la suficiente homogeneidad como para poder ser clasificados en una misma categoría. Caso de que fuesen irreducibles los unos a los otros, habría, no una ciencia, sino tantas ciencias diferentes como especies distintas de cosas hubiese por estudiar. Ocurre muy a menudo a las ciencias que están en embrión y en vías de formación de abarcar de forma harto confusa una pluralidad de objetos diferentes; éste es el caso, por ejemplo, de la geografía, de la antropología, etc. Pero, este estado de cosas no constituye más que una fase transitoria en el desarrollo de las ciencias.

3. Finalmente, dichos hechos, la ciencia los estudia para conocerlos, y solamente para conocerlos, de forma puramente desinteresada. Nos servimos adrede de ese término algo general e impreciso de *conocer*, sin precisar más ampliamente en qué puede consistir el conocimiento llamado científico. Poco importa, en efecto, que el sabio se aplique a constituir tipos antes que a descubrir leyes, que se limite a describir, o bien que trate de explicar. La ciencia empieza en cuanto el saber, sea cual sea éste, es investigado por sí mismo. Desde luego, el sabio sabe perfectamente que sus hallazgos son, con toda seguridad, susceptibles de ser utilizados. Puede suceder, incluso, que enfoque

preferentemente sus investigaciones hacia tal o cual punto porque presiente que serán de esta suerte más provechosa y que permitirán satisfacer necesidades apremiantes. Sin embargo, en tanto se entregue a la investigación científica, se desinteresa de las consecuencias prácticas. Dice lo que es, constata lo que son las cosas, y a esto se limita. No se preocupa de saber si las verdades que descubre resultarán agradables o desconcertantes, si es beneficioso que los informes que establece sigan siendo lo que son, o si, al contrario, más valdría que fuesen de otra manera. Su papel consiste en expresar la realidad, no en juzgarla.

Una vez sentadas esas premisas, no existe ninguna razón por la que la educación no se convierta en el objeto de una investigación que cumpla todos esos requisitos y que, por consiguiente, presente todas las características de una ciencia.

Efectivamente, la educación, en uso en una sociedad determinada y considerada en un momento determinado de su evolución, es un conjunto de prácticas, de maneras de proceder, de costumbres que constituyen hechos perfectamente definidos y cuya realidad es similar a la de los demás hechos sociales. No son, tal como se ha venido creyendo durante mucho tiempo, combinaciones más o menos arbitrarias y artificiales, que no deben su razón de ser más que a la influencia caprichosa de voluntades siempre contingentes. Constituyen, muy al contrario, auténticas instituciones sociales. No hay hombre que pueda conseguir que una sociedad tenga, en un momento dado, otro sistema educacional que aquél que está implicado en su estructura, como tampoco le es factible a un organismo vivo tener otros órganos y otras funciones que aquéllas que viven implicadas en su constitución. Si a todas las razones ya aducidas en apoyo de ese concepto resulta necesario añadir otras, basta con tomar conciencia de la fuerza imperiosa con la que esas prácticas se imponen a nosotros. Es del todo vano creer que educamos a nuestros hijos según nuestros deseos. Nos vemos impedidos a seguir las reglas que imperan en el medio social en el cual nos desenvolvemos. La opinión nos la impone, y la opinión constituye una fuerza moral cuyo poder constrictivo no es menor que el de las fuerzas físicas. Usos y costumbres a los que presta su autoridad quedan, por ese mismo hecho, sustraídos, en gran medida, a la acción de los individuos. Claro está que nos es factible infringirlos, pero entonces las fuerzas morales contra las que nos sublevamos de esta guisa se vuelven en contra, y es evidente que, dada su superioridad, resultaríamos vencidos. Así pues, ya podemos rebelarnos contra las fuerzas materiales de las que dependemos; ya podemos tratar de vivir de forma distinta a la que implica la naturaleza de nuestro medio físico; pero entonces, la muerte o la enfermedad serán el precio de nuestra rebelión. De igual forma, nos vemos sumidos en una atmósfera de ideas y de sentimientos colectivos que no nos es posible modificar a nuestro antojo; y es, precisamente, sobre ideas y sentimientos de ese tipo que se cimientan las prácticas educacionales. Son, por consiguiente, cosas distintas de nosotros, puesto que nos resisten, realidades que tienen de por sí una naturaleza definida, sentada, que se impone a nosotros; por lo tanto, puede resultar instructivo observarla, tratar de conocerla, con el único fin de conocerla. Por otra parte, todas las prácticas educacionales, sean cuales puedan ser éstas, cualesquiera que sean las diferentes existentes entre ellas, poseen en común un carácter esencial: resultan todas ellas de la acción ejercida por una generación sobre la siguiente con vistas a adaptar a esta última al medio social en el cual está destinada a vivir. Así pues, todas ellas vienen a ser modalidades diversas de esa relación fundamental. Consecuentemente, son hechos de una misma especie, competen a una misma categoría lógica; por tanto, pueden hacer el objeto de una sola y misma ciencia, que sería la ciencia de la educación.

No resulta imposible señalar desde ahora mismo, con el único fin de precisar las ideas, algunos de los principales problemas que dicha ciencia debería tratar.

Las prácticas educacionales no son hechos aislados los unos de los otros, sino que, por una misma sociedad, están ligadas en un mismo sistema todas cuyas partes concurren hacia un mismo fin: y éste es el sistema de educación propio de ese país y de esa época. Cada pueblo tiene el suyo, al igual que tiene su sistema moral, religioso, económico, etc. Pero, por otra parte, los pueblos de una misma especie, o sea, pueblos que se asemejan en los caracteres esenciales de su constitución deben seguir sistemas de educación comparables entre sí. Las similitudes que presenta su organización general deben, necesariamente implicar otras de igual importancia dentro de su organización educacional. Consiguientemente, es perfectamente factible, por comparación, evidenciando las antologías y climando las diferencias, constituir los tipos genéricos de educación que corresponden a las distintas clases de sociedades. Por ejemplo, bajo el régimen tribal la característica esencial de la educación es el ser difusa; es impartida a todos los miembros del clan indistintamente. No existen maestros designados ni encargados especiales cuya misión es la formación de la juventud; son todos los ancianos, es le conjunto de las generaciones anteriores quienes desempeñan ese papel. Todo lo más que puede suceder es que para determinadas enseñanzas particularmente fundamentales, ciertos ancianos son más especialmente aptos. En otras sociedades, más evolucionadas, esta difusión está llegando a su fin, o, por lo menos, se va atenuando. La educación se concentra en manos de funcionarios especializados. En la India y en Egipto, son los sacerdotes los encargados de asumir esa función. La educación, en este caso, es atributo del poder sacerdotal. Y esa primera característica diferencial conduce a otras. Cuando la vida religiosa, en vez de seguir ella misma totalmente difusa tal como lo es en su origen, se crea un órgano especial encargado de dirigirla y de administrarla, es decir, cuando se forma una clase o casta sacerdotal, lo que la religión encierra de específicamente especulativo e intelectual experimenta un desarrollo hasta aquel entonces completamente desconocido. Es dentro de esos ámbitos sacerdotales que aparecieron los primeros pródromos, las formas primitivas y rudimentarias de la ciencia: astronomía, matemáticas, cosmología. Es un hecho del cual Comte se había percatado desde hace mucho tiempo y que tiene fácil explicación, cuyo efecto es el de concentrar en un grupo restringido todo cuanto existe entonces de vida especulativa, estimule y desarrolle esta última. Por consiguiente, la educación ya no se limita como en el principio, a inculcar al niño prácticas y a ejercitarle en determinadas maneras de proceder. Desde este mismo momento, hay materia para una cierta instrucción. El sacerdote enseña los elementos de esa ciencia que están en vías de formación. Ahora bien, esa instrucción, esos conocimientos especulativos no son enseñados por si mismos, sino en razón de los lazos que los vinculan con las creencias religiosas; tienen un carácter sagrado están repletos de elementos propiamente religiosos, dado que se han formado en el seno mismo de la religión, y son inseparables de ésta. En otros países, tal como en las ciudades griegas y latinas, la educación queda dividida, en proporciones variables según las ciudades, entre el Estado y la familia. No ha lugar la casta sacerdotal, puesto que es el Estado el que queda encargado de la vida religiosa. Por consecuencia natural, dado que no tiene necesidades especulativas, que está, ante todo, orientado hacia la acción y la práctica, es al margen de él, y por lo tanto, al margen de la religión que la ciencia surge cuando la necesidad de ésta se hace notar. Los filósofos, los sabios de Grecia, son particulares y laicos. La misma ciencia adopta prontamente una tendencia antirreligiosa. De ahí se desprende, desde el punto de vista que nos interesa, que la instrucción, ella también, en cuanto hace su

aparición, reviste un carácter laico y privado. El *grammateús* de Atenas es un simple ciudadano, sin ataduras oficiales y desprovisto de todo carácter religioso.

Resulta baladí multiplicar esos ejemplos, los cuales no proporcionan más que un interés ilustrativo. Son suficientes para mostrar cómo comparando sociedades de la misma especie, se podría constituir tipos de educación, al igual que se constituyen tipos de familia, de Estado o de religión. Por otra parte, esa clasificación no agotaría los problemas de orden científico que pueden plantearse con respecto a la educación, no hace más que proporcionar los elementos necesarios para resolver otro, mayor aún. Una vez establecidos los diferentes tipos, todavía quedaría el explicarlos, es decir, averiguar de qué condiciones dependen las propiedades características de cada uno de ellos y cómo han derivado los unos de los otros. De esta guisa se obtendrían las leyes que rigen la evolución de los sistemas educacionales. Se podría columbrar entonces en qué sentido la educación se ha ido desarrollando así como también las causas que han determinado dicho desarrollo y que lo explican. Cuestión puramente teórica, por supuesto, pero cuya solución, salta a la vista, sería fecunda aplicaciones prácticas.

He aquí un ya amplio campo de estudios abierto a la especulación científica. Y, sin embargo, existen aún otros problemas que podrían ser abordados dentro de esa misma línea. Todo cuanto acabamos de referir pertenece al pasado; investigaciones de este tipo tendrían por resultado el de hacernos comprender en qué forma se han ido constituyendo nuestras instituciones pedagógicas. No obstante, también se las puede considerar bajo otro punto de vista. Una vez formadas funcionan, y podríamos indagar de qué manera funcionan, es decir, qué resultados dan y cuáles son los condicionamientos que hacen variar dichos resultados. Para ello, deberíamos poder contar con una buena estadística escolar. En cada escuela se aplica una disciplina, un sistema de castigos y premios. ¡Cuán interesante resultaría saber, no tan sólo basándonos sobre impresiones empíricas, sino sobre observaciones metódicas, de qué manera funciona ese sistema en las diferentes escuelas de una misma localidad, en las diferentes regiones, en los diferentes meses del año, en las diferentes horas del día; cuáles son las faltas escolares más frecuentes; en qué medida su proporción varía en el conjunto del territorio o según los países; en qué medida depende de la edad del niño, de su ambiente familiar, etc.! Todos los interrogantes que se plantean con respecto a los delitos del adulto pueden plantearse aquí no menos útilmente. Existe una criminología del niño de igual forma que existe una criminología del hombre adulto. Y la disciplina no es la única institución educacional que podría ser estudiada según ese método. No hay ningún método pedagógico cuyos efectos no pudiesen ser medidos de igual forma, suponiendo, claro está, que el instrumento necesario para semejante estudio, es decir, una buena estadística, haya sido instituido.

II. He aquí, pues, dos grupos de problemas cuyo carácter puramente científico es incontestable. Unos son relativos a la génesis, los otros, al funcionamiento de los sistemas de educación. En todas esas investigaciones se trata simplemente o de descubrir cosas presentes o pasadas, o de averiguar sus causas, o de determinar sus efectos. Constituyen una ciencia; he aquí lo que es, o mejor dicho, he aquí lo que sería la ciencia de la educación.

Ahora bien, del mismo bosquejo que acabamos de trazar, se desprende, bien a las claras, que las teorías que se ha dado en llamar pedagógicas son especulaciones de índole totalmente distinta. En efecto, ni persiguen la misma meta, ni utilizan los mismos métodos. Su objetivo no es el de describir o de explicar lo que es o ha sido, sino de determinar lo que debe ser. No apuntan ni hacia el presente, ni hacia el pasado, sino hacia el futuro. No se

proponen expresar fielmente realidades dadas: «he aquí lo que existe y la razón de ser de su existencia», sino «he aquí lo que hay que hacer». Incluso los teorizantes de la educación no hablan, por lo general, de las prácticas tradicionales del presente y del pasado más que con un cierto desdén, casi sistemático. Subrayan sobre todo sus imperfecciones. Prácticamente todos los grandes pedagogos, Rabelais, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, son espíritus revolucionarios, en franca oposición con los usos y costumbres de sus contemporáneos. No se refieren a los sistemas antiguos o existentes si no es para condenarlos, para aseverar que carecen de fundamentos en la naturaleza. Hacen, poco más o menos, tabla rasa de todo y acometen la tarea de edificar en su lugar algo enteramente nuevo.

Así pues, para entendernos nosotros mismos, hace falta diferenciar cuidadosamente dos tipos de especulaciones tan distintas. La pedagogía es algo diferente de la ciencia de la educación. Pero entonces, ¿qué es? Para proceder a una elección motivada, no nos basta con saber lo que es; debemos indicar en qué consiste.

¿Diremos, acaso, que se trata de un arte? La conclusión parece imponerse, pues, generalmente, no se concibe término medio entre esos dos extremos y se da el nombre de arte a todo fruto de la reflexión que no sea ciencia. Ahora bien, es ampliar considerablemente el sentido del vocablo arte, hasta el punto de incluir en él cosas muy diferentes.

En efecto, se da también en llamar arte la experiencia práctica adquirida por el instructor en el contacto con los niños y en el ejercicio de su profesión. Sin embargo, dicha experiencia es, a todas luces, algo muy diferente de las teorías del pedagogo. Un hecho de observación corriente torna muy sensible esa diferencia. Se puede ser un cumplido educador y, sin embargo, no tener ninguna disposición para las especulaciones de tipo pedagógico. El educador avezado sabe hacer lo que hace falta, sin por ello poder explicar siempre las razones que justifican los métodos que utiliza; y, a la inversa, el pedagogo puede estar falto de toda habilidad práctica; no hubiésemos dejado una clase al cuidado ni de Rousseau, ni de Montaigne. Ni siquiera de Pestalozzi, quien, sin embargo, era hombre de la profesión, se puede decir que poseyese a fondo, ni mucho menos, el arte del educador tal como nos lo vienen demostrando sus frecuentes fracasos. La misma confusión aparece en otros campos. Se llama arte la destreza del hombre de Estado, experto en el manejo de los asuntos públicos. Ahora bien, se dice asimismo de los escritos de Platón, de Aristóteles, de Rousseau, que no son tratados de arte político; no es menos cierto que no se les puede considerar como obras verdaderamente científicas, ya que tienen por objeto no el estudiar lo real, sino el edificar un ideal. Y, no obstante, media un abismo entre las lucubraciones de la mente que implica una obra como *El contrato social* y las que supone la administración del Estado; lo más probable es que Rousseau hubiese resultado tan pésimo ministro como pésimo educador. De igual forma, los mejores teorizantes de las cosas de la medicina no son, ni por asomo, los mejores clínicos.

Resulta, pues, del mayor interés no designar por un mismo término dos formas de actividad tan distintas. A nuestro entender, se debería reservar el nombre de arte a todo lo que es práctica pura, exenta de teoría. De esta suerte, todos nos entendemos cuando se habla del arte del soldado, del arte del abogado, del arte del maestro. Un arte es un sistema de formas de proceder que están ajustadas a fines especiales y que son fruto, bien sea de una experiencia tradicional transmitida por la educación, bien sea de la experiencia personal del individuo. Dichas experiencias no pueden adquirirse más que poniéndose uno en relación con las cosas sobre las que debe ejercerse la acción y, actuando uno mismo. Sin duda alguna, puede ocurrir que el arte se vea ilustrado por la reflexión, pero la reflexión no

constituye un elemento esencial, puesto que el arte puede existir sin ella. Yendo más lejos, no existe arte alguno en el que todo esté reflexionado.

Ahora bien, entre el arte así definido y la ciencia propiamente dicha, hay lugar para una actitud mental intermedia. En vez de actuar sobre las cosas o sobre los seres según modos determinados, se reflexiona acerca de procedimientos de acción que son así utilizados, no con vistas a conocerlos y a explicarlos, pero sí para apreciarlos en lo que valen, para averiguar si son lo que deben ser, si no convendría modificarlos y de qué manera, o, incluso, sustituirlos totalmente por métodos nuevos. Dichas reflexiones adoptan la forma de teorías; son combinaciones de ideas, no combinaciones de actos, y, por ese camino, se aproxima a la ciencia. Ahora bien, las ideas que son así combinadas tiene por objeto no el expresar la naturaleza de las cosas determinadas, sino de dirigir la acción. No son movimientos, pero están muy cerca del movimiento, que tienen por misión orientar. Sin no constituyen acciones, son, cuando menos, programas de acción y por ese camino se aproximan al arte. De esta naturaleza son las teorías médicas, políticas, estratégicas, etc. Para expresar el carácter mixto de esos tipos de especulaciones, sugerimos llamarlas teorías prácticas. La pedagogía viene a ser una teoría práctica de esa clase. No estudia de forma científica los sistemas d educación, pero reflexiona sobre éstos con vistas a proporcionar a la actividad del educador ideas que le orienten.

III. Ahora bien, vista bajo ese prisma, la pedagogía se ve expuesta a una objeción de cuya gravedad no podemos desentendernos. Sin duda alguna, dícese, una teoría práctica es factible y legítima siempre y cuando puede apoyarse sobre una ciencia constituida e incontestable de la cual no es más que la aplicación. En este caso, efectivamente, las nociones teóricas, de las que se deducen las consecuencias prácticas, poseen un valor científico que se comunica a las conclusiones que se saca de ellas. Así, es como la química aplicada es una teoría práctica, que no es otra cosa que la puesta en aplicación de las teorías de la química pura. Sin embargo, una teoría práctica no vale más que lo que valen las ciencias de las que utiliza las nociones fundamentales. Ahora bien, en el caso que nos ocupa, ¿sobre qué ciencias puede apoyarse las pedagogía? Sería necesario, como primera providencia, que existiese la ciencia de la educación, pues, para saber lo que debe ser la educación haría falta ante todo saber cuál es su naturaleza, cuales son los diversos condicionamientos de los que depende, las leyes según las cuales ha ido evolucionando en el curso de la historia. Pero la ciencia de la educación no existe más que en estado de mero proyecto. Quedan, por una parte, las demás ramas de la sociología que podría ayudar a la pedagogía a fijar el objetivo de la educación con la orientación general de los métodos; por otra, la psicología cuyas enseñanzas podrían ser de gran utilidad para la determinación minuciosa de los procedimientos pedagógicos. Sin embargo, la sociología es tan sólo una ciencia incipiente; no cuenta más que con muy escasas proporciones establecidas, si es que llega haberlas. La psicología propiamente dicha, aun cuando se haya constituido antes que las ciencias sociales, es el objeto de toda suerte de controversias; todavía ahora, no hay cuestiones psicológicas acerca de las cuales no se sustenten las más encontradas tesis. Entonces, ¿qué valor pueden tener unas conclusiones prácticas que se basan en datos científicos a la vez tan inciertos y tan incompletos? ¿Qué valor prestar a una especulación pedagógica falta de toda base, o cuya base cuando no es totalmente inexistente, está tan carente de conciencia?

El hecho que se invoca de esa guisa para negar todo crédito a la pedagogía es, en sí, incontestable. Bien verdad es que la ciencia de la educación está totalmente por hacer, que la sociología y la psicología están aún en un estadio poco menos que embrionario. Si no

fuese permisible esperar, sería prudente y metódico armarse de paciencia hasta que las ciencias hubiesen progresado y pudiesen ser utilizadas con mayor seguridad. Pero es que, precisamente, la paciencia no nos está permitida. No somos libres de plantearnos o de aplazar el problema: se nos plantea, o mejor dicho, nos es impuesto por las cosas mismas, por los hechos, por la necesidad de vivir. La cuestión no está cabal. Estamos embarcados y no queda más remedio que proseguir nuestra singladura. En muchos aspectos nuestro sistema tradicional de educación está desfasado con respecto a nuestras ideas y nuestras necesidades. No hay, pues, otra alternativa que la de escoger entre los dos caminos siguientes: o bien, tratamos de mantener, a pesar de todo, las prácticas que nos ha legado el pasado, aun cuando no respondan ya a las exigencias del presente, o bien emprendemos resueltamente la tarea de restablecer la armonía rota indagando cuáles son las modificaciones que se deben aportar. De esos dos caminos, el primero es impracticable y no puede conducir al éxito. Nada hay más vano como esas tentativas para insuflar una vida artificial y una autoridad puramente aparente a instituciones caducas y desacreditadas. Están irremediabilmente abocadas al fracaso. No es factible sofocar las ideas que dichas instituciones contradicen; no se pueden acallar las necesidades que éstas hieren. Las fuerzas contra las cuales se emprende así la lucha no pueden dejar de triunfar.

Por tanto, no nos queda más remedio que el de poner manos a la obra sin desmayo, más que el de investigar los cambios que se imponen y llevarlos a cabo. Ahora bien, ¿cómo llegar a descubrirlos si no es a través de la reflexión? Únicamente la conciencia bien reflexionada puede compensar las lagunas de la tradición cuando ésta brilla por su ausencia. Luego, ¿qué es la pedagogía sino la reflexión aplicada, lo más metódicamente posible, a las cosas de la educación con miras a regular su desarrollo? Por supuesto, no disponemos de todos los elementos que sería de desear para poder resolver el problema; sin embargo, ésta no es una razón para no tratar de resolverlo ya que es imprescindible hacerlo. Así pues, de lo que se trata es de actuar lo mejor que podemos, de recopilar el mayor número posible de hechos instructivos, de interpretarlos con el mejor método del que seamos capaces, con el propósito de reducir al mínimo las posibilidades de error. Este es el papel del pedagogo. Nada hay tan fútil y estéril como ese puritanismo científico, que, so pretexto de que la ciencia está creada aún, aconseja el abstencionismo y recomienda a los hombres el asistir como testigos indiferentes, o, cuando menos, resignados, a la marcha de los acontecimientos. Paralelamente al sofisma de ignorancia, existe el sofisma de ciencia que, por cierto, no presenta menos peligro. Desde luego, el actuaren esas condiciones entraña riesgos. Pero, la acción va siempre acompañada de riesgos; la ciencia, por muy adelantada que pueda estar, no lograría suprimirlos. Todo cuanto se nos puede exigir, es poner en juego toda nuestra ciencia, por imperfecta que sea ésta, y todo lo que tenemos de conciencia, con el fin de prevenir esos riesgos dentro de lo que cabe. Y en esto, precisamente, estriba el papel de la pedagogía.

Pero la pedagogía no resultaría únicamente útil durante esos períodos críticos cuando se tiene que remozar urgentemente un sistema escolar para ponerlo en armonía con los imperativos del tiempo actual; hoy en día, cuando menos, se ha convertido en una auxiliar constantemente imprescindible de la educación.

En defecto, si bien el arte del educador está hecho, ante todo, de instintos y de costumbres que se han ido tornando casi instintivas, no es menos cierto que es necesario que la inteligencia siga vigente en él. La reflexión no podría ser sustitutivo de ésta, pero tampoco podría prescindir de la reflexión, cuando menos a partir del momento en que los pueblos han alcanzado un cierto nivel de civilización. En efecto, una vez que la personalidad

individual se ha convertido en un elemento esencial de la cultura intelectual y moral de la humanidad, el educador debe tener en cuenta el germen de individualidad latente en todo niño. Debe tratar de favorecer su desarrollo, por todos los medios posibles a su alcance. En vez de aplicar a todos, de una forma invariable, la misma reglamentación impersonal y uniforme, deberá, muy al contrario, variar, diversificar los métodos según los temperamentos y las características de cada inteligencia. Ahora bien, para poder adecuar con discernimiento las prácticas educacionales a la variedad de los casos particulares, se debe saber hacia qué tienden, cuáles son las razones de los diferentes procedimientos que las constituyen, así como los efectos que producen en las diferentes circunstancias; en una palabra, se debe haberlas sometido a la reflexión pedagógica. Una educación empírica, rutinaria, no puede dejar de ser comprensiva y niveladora. Por otra parte, a medida que se progresa en la historia, la evolución social se torna más rápida; una época no se asemeja en nada a la que la precedió; cada tiempo tiene su fisonomía propia. Nuevas necesidades y nuevas ideas surgen de continuo; para poder responder a los cambios incesantes que sobrevienen de esta guisa tanto en las opiniones como en las costumbres, es menester que la educación propiamente dicha evolucione y, por ende, permanezca en un estado de maleabilidad que permita dicha evolución. Y, la única forma de impedirle que caiga bajo el yugo de la costumbres y de que degenera en un automatismo maquinal e inmutable, es mantenerla constantemente en vilo a través de la reflexión. Cuando el educador se percata de los métodos que utiliza, de sus fines y de su razón de ser, está en condición de juzgarlos y, más adelante, está dispuesto a modificarlos si llega a convencerse de que la meta perseguida ya no es la misma o de que los medios que se deben utilizar deben ser diferentes. La reflexión es, por excelencia, la fuerza antagonista de la rutina, y la rutina es un obstáculo para los progresos necesarios.

Este es el motivo por el cual, si bien es verdad, tal como lo decíamos al principio, que la pedagogía no aparece en la historia más que de manera intermitente, no es menos cierto que se debe añadir que tiende, cada vez más, a convertirse en una función continua de la vida social. El Medioevo no precisaba de ello. Era una época de conformismo en la que todo el mundo pensaba y sentía de igual forma, en la que todas las mentes parecían salir de un mismo molde, en la que las disidencias individuales eran poco corrientes y, por demás, proscritas. Por tanto. La educación era impersonal; el educador en las escuelas medievales se dirigía colectivamente a todos sus alumnos sin que acudiese a su mente la idea de adecuar su acción a la naturaleza de cada uno de ellos. Al propio tiempo, la inmutabilidad de las creencias fundamentales se oponía a que el sistema educativo evolucionase más rápidamente. Debido a esas dos razones, el educador necesitaba menos estar guiado por el pensamiento pedagógico. Pero, al llegar al Renacimiento, todo cambia: las personalidades individuales se destacan de la masa social en la que quedaban, hasta aquel momento, absorbidas y diluidas: las mentes se diversifican; al propio tiempo, la evolución histórica se acelera; una nueva civilización acaba de nacer. Para corresponder a todos esos cambios, la reflexión pedagógica cobra vida y, aun cuando no siempre haya brillado con el mismo fulgor, ya no volvería a apagarse por completo.

IV. Ahora bien, para que la reflexión pedagógica pueda dar los resultados útiles que de ella se espera, es menester que se vea sometida a una cultura apropiada.

1. Ya hemos visto anteriormente que la pedagogía no es la educación, y que no puede en forma alguna ocupar su lugar. Su papel no consiste en sustituir a la práctica, sino en guiarla, en ilustrarla, en ayudarla, en caso necesario, a colmar las lagunas que pueden producirse en ella, y en paliar las deficiencias que en ella se puedan detectar. Por consiguiente, la misión del pedagogo no es la de construir partiendo de la nada un sistema de enseñanza, como si no existiese ninguno antes de su aparición; muy al contrario, debe empeñarse, ante todo, en conocer y comprender el sistema de su tiempo, únicamente con esta condición le será posible hacer uso de él con discernimiento y calibrar lo que en él pueda existir de deficiente.

Ahora bien, para poder comprenderlo, no basta con contemplarlo tal como es hoy en día, pues dicho sistema educacional es un producto de la historia que tan sólo ésta puede explicar. Es una auténtica institución social. Incluso no existe ninguna otra en la que la historia del país venga a repercutir de forma tan integral. Las escuelas francesas traducen, expresan el espíritu francés. No se puede, pues, comprender nada de lo que son, ni cuál es la meta que persiguen si no se conoce previamente lo que constituye nuestro espíritu nacional, cuáles son sus diversos elementos, cuáles son aquéllos que dependen de causas permanentes y profundas, aquéllos que, al contrario, son debidos a la acción de factores más o menos accidentales y pasajeros: cuestiones todas éstas que tan sólo el análisis histórico puede resolver. A menudo, se debate para elucidar el lugar que corresponde a la escuela primaria en el conjunto de nuestra organización escolar y en la vida general de la sociedad. Pero el problema es insoluble si se ignora cómo se ha ido forjando nuestra organización escolar, de dónde provienen sus características distintivas, lo que ha determinado, en el pasado, el lugar que ha ocupado en ella la escuela elemental, cuáles son las causas que han favorecido o entorpecido su desarrollo, etc.

Así pues, la historia de la enseñanza, cuando menos de la enseñanza nacional, es la primera de las propedéuticas para una cultura pedagógica. Evidentemente, si se trata de pedagogía primaria, es al conocimiento de la historia de la enseñanza primaria que tenderán todos nuestros esfuerzos. Pero, por la razón que acabamos de indicar, no se la puede segregar por completo del sistema escolar más amplio del cual no viene más que una parte integrante.

2. Pero, ese sistema escolar no está hecho únicamente de prácticas establecidas, de métodos consagrados por la costumbre, herencia del pasado. También se encuentran en él tendencias que apuntan hacia el futuro, aspiraciones hacia un ideal nuevo, vislumbrado más o menos claramente. Importa sobremanera conocer bien esas aspiraciones para poder apreciar cuál es el lugar que les corresponde en el seno de la realidad escolar. Y, precisamente, es en las doctrinas pedagógicas donde se expresan; la historia de dichas doctrinas debe, por tanto, completar la de la enseñanza.

Cabría pensar, bien es verdad, que, para alcanzar su meta prevista, dicha historia no tiene necesidad de remontarse muy lejos en el tiempo y puede sin mayor inconveniente ser sumamente corta. ¿Acaso no basta con conocer las teorías entre las que fluctúan las mentes de nuestros contemporáneos? Todas las demás, las que florecían en los siglos anteriores, son hoy en día caducas y no presentan, al parecer, más que un interés puramente de erudición.

Sin embargo, ese modernismo no puede, a nuestro entender, más que empobrecer una de las principales fuentes de las que debe alimentarse la reflexión pedagógica.

En efecto, las doctrinas de más reciente creación no datan, precisamente, de ayer; son la continuación de las que las han precedido, sin las cuales por tanto no pueden ser bien

interpretadas; y así progresivamente, se ve uno obligado, por lo general, a remontarse bastante lejos en el pasado para descubrir las causas determinantes de una corriente pedagógica de cierta importancia. Es, incluso, con esta condición, que se tendrá alguna seguridad de que las nuevas corrientes que más subyugan las mentes no son meras y brillantes improvisaciones destinadas a caer rápidamente en el olvido. Por ejemplo, para poder comprender la tendencia actual hacia la enseñanza a través de las cosas, hacia lo que se puede llamar el realismo pedagógico, no debe uno limitarse a ver cómo se expresa en la obra de tal o cual contemporáneo; debe uno remontarse hasta el momento en que cobra vida, es decir, hasta mediados del siglo XVIII en Francia, y hasta finales del siglo XVII en determinados países protestantes. Por el mero hecho de que se verá de esta guisa vinculada a sus primeros orígenes, la pedagogía realista se presentará bajo un aspecto completamente diferente; se percatará uno mejor de que es consecuencia de causas profundas, impersonales, actuantes en todos los pueblos de Europa. Y al propio tiempo, nos encontraremos en mejores condiciones para columbrar cuáles son esas causas y, consecuentemente, para calibrar la verdadera importancia de ese movimiento. Pero por otra parte, esa corriente pedagógica ha entrado en oposición con una corriente contraria, la de la enseñanza humanística y libresca. Así pues, no se podrá apreciar en su justo valor la primera corriente más que si se conoce también la segunda; y entonces, nos veremos obligados a remontarnos aún mucho más arriba en la historia. Esa historia de la pedagogía, para dar todos sus frutos, no debe por otra parte, quedar separada de la historia de la enseñanza. Aun cuando en la exposición las hayamos distinguido la una de la otra de hecho, ambas son solidarias. Pues, en cada momento, las doctrinas dependen del estado de la enseñanza —que reflejan al propio tiempo que reaccionan contra ella— y, por otra parte —en las medida en que ejercen una acción eficaz— contribuyen a determinarla.

La cultura pedagógica debe, pues, asentarse en una amplia base histórica. Es tan sólo con esta condición que la pedagogía podrá librarse de un reproche que a menudo se le ha hecho y que la ha desacreditado no poco. Demasiados pedagogos, y entre ellos los más insignes, han emprendido el asentamiento de sus sistemas haciendo abstracción de todo cuanto había existido con anterioridad. El tratamiento al que Ponocrates somete a Gargantúa antes de iniciarlo en los nuevos métodos es, en este punto de vista, sumamente significativo: le purga el cerebro «todo cuanto hubiese aprendido con sus antiguos preceptores». Era decir, bajo formas alegórica, que la nueva pedagogía no debía conservar nada en común con aquélla que la había precedido. Peor, era al propio tiempo situarse fuera de los condicionamientos de la realidad. El futuro no puede salir de la nada: no lo podemos edificar más que a base de los materiales que nos ha legado el pasado. Un ideal que se construye sustentando ideas contrarias al estado de cosas existente no es realizable, puesto que no está enraizado en la realidad. Por demás, resulta evidente que el pasado tenía sus razones de ser; no hubiese podido durar si no hubiese respondido a necesidades legítimas que en forma alguna pueden desaparecer radicalmente de la noche a la mañana; por tanto, no se puede hacer tajantemente tabla rasa, sin desestimar necesidades vitales. Este es el motivo por el cuál demasiado a menudo la pedagogía no ha sido más que una forma de literatura utópica. Compadeceríamos a los niños a los que se aplicase con todo rigor el método de Rousseau o el de Pestalozzi. No cabe duda que esas utopías han podido desempeñar un papel útil en la historia. Su simplismo les ha permitido conmover más vivamente las mentes y estimularlas a la acción. Ahora bien, y ante todo, esas ventajas no están desprovistas de inconvenientes, por demás, para esa pedagogía de cada día, de la que cada maestro necesita para ilustrar y guiar su práctica cotidiana, se precisa de menos

entusiasmo pasional y unilateral, y, en cambio, de más método, de un sentimiento más actual de la realidad y de las múltiples dificultades con las que es necesario enfrentarse. En este sentimiento el que proporcionará una cultura histórica bien entendida.

3. Tan sólo la historia de la enseñanza y de la pedagogía puede determinar los fines que debe perseguir la educación en todo momento. Pero, en lo que respecta a los medios necesarios para la realización de esos fines, es a la psicología a la que debemos remitirnos.

En efecto, el ideal pedagógico de una época expresa ante todo el estado de la sociedad en la época que nos ocupa en ese momento. Pero, para que ese ideal se convierta en una realidad aún es necesario ajustar a él la conciencia del niño. Ahora bien, la conciencia tiene sus leyes propias que se deben conocer para modificarlas, si al menos quiere uno ahorrarse en lo posible los tanteos empíricos que la pedagogía tiene precisamente por objetivo reducir al mínimo. Para poder incitar la actividad a que se desarrolle en determinado sentido aún es necesario saber cuáles son los resortes que la mueven y cuál es la naturaleza de éstos; en efecto, es con esta condición que será posible aplicar con conocimiento de causa la acción que procede. ¿Acaso se trata, por ejemplo, de despertar bien sea el amor para con la patria, bien sea el sentido de humanidad? Sabremos tanto mejor encarrilar la sensibilidad moral de los alumnos en uno y otro sentido, cuanto más completas y más precisas sean las nociones que tengamos sobre el conjunto de los fenómenos que se denominan tendencias, costumbres, anhelos, emociones etc., sobre los condicionamientos diversos de los que dependen, sobre la forma que revisten en el niño. Según se vea en las tendencias un fruto de las experiencias agradables o desagradables por las que ha podido pasar la especie, o al contrario, un hecho primitivo anterior a los estados afectivos que acompañan su funcionamiento, se deberá proceder de maneras muy diferentes para regular dicho funcionamiento. Ahora bien, es a la psicología y, más especialmente, a la psicología infantil a quien compete solucionar esas cuestiones. Si es pues, incompetente para fijar la meta – puesto que la meta varía según los estados sociales- no cabe la menor duda que puede desempeñar un papel útil en la constitución de los métodos. Incluso, dado que ningún método puede aplicarse de igual forma a los diferentes niños, también será la psicología quien deberá ayudarnos a orientarnos en medio de la diversidad de inteligencias y de caracteres. Desgraciadamente, sabemos que estamos aún muy lejos del momento en que la psicología estará verdaderamente en condiciones de satisfacer ese *desideratum*.

Existe una forma especial de la psicología que reviste para el pedagogo una importancia singular: es la psicología colectiva. En efecto, una clase viene a ser una sociedad en pequeño, y no hay que llevarla como si no fuese más que una simple aglomeración de individuos independientes y los unos de los otros. Los niños en clase piensan, sienten y actúan de forma diferente a cuando están aislados. Se producen en una clase fenómenos de contagio de desmoralización colectiva, de sobreexcitación mutua, de efervescencia sana, que se debe poder saber detectar con el fin de prevenir o de combatir unos y de utilizar los demás. Por descontado, dicha ciencia está todavía en estado embrionario. Sin embargo, ya desde ahora, existe un cierto número de proposiciones que conviene no ignorar.

Tales son las principales disciplinas que pueden animar y cultivar la reflexión pedagógica. En vez de tratar de promulgar para la pedagogía un código abstracto de reglas metodológicas –empresa que, en una forma de especulación tan compuesta y tan compleja, no es fácilmente realizable de manera satisfactoria- nos ha parecido preferible indicar de qué manera entendemos debe ser formado el pedagogo. Una determinada actitud de la mente con respecto a los problemas que le atañe tratar, se ve, por ello mismo, determinada.

De Ibarrola Ma. (1985) “El carácter y funciones sociales de la educación”. Dimensiones Sociales de la educación. Ed. El caballito, pp.17-29

EMILE DURKHEIM

Pedagogo y sociólogo francés nacido en 1858. Estudió en la Escuela Normal Superior. Para 1906 era titular de la cátedra de Pedagogía en La Sorbona; en 1909 dio unos cursos en el Colegio de Francia sobre las grandes doctrinas pedagógicas en Francia desde el siglo XVIII. Entre sus obras destacan: *Las reglas del método sociológico*, *De la división del trabajo social*, *El suicidio*, *Las formas elementales de la vida religiosa*, *Educación y sociología* y *La historia de la educación en Francia*.

Ideas básicas en la lectura seleccionada: Los temas centrales que aborda Durkheim en los textos que se presentan son:

Cómo se define y qué finalidad tiene la educación, en qué consiste la acción de la educación, cómo por un lado la educación homogeneiza y por el otro diversifica y, por último, el papel del Estado.

Es importante destacar que para el autor es la sociedad quien determina los fines de la educación. La sociedad busca, a través de la educación, cultivar lo mejor del ser humano: su ser social. Durkheim abarca algunos problemas alrededor de la imposibilidad de encontrar una definición universal de educación; opina que la educación presenta diversas formas según las diferencias que haya en la sociedad.

EL CARÁCTER Y LAS FUNCIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN

1. Las definiciones de la educación.

Examen crítico

[...] Llegamos así al reproche general a que se exponen todas estas definiciones. Ellas parten del siguiente postulado: que hay una educación ideal, perfecta, que vale indistintamente para todos los hombres; y es esa educación universal y única la que el teórico trata de definir. Pero para empezar, si se considera la historia, no se encuentra en ella nada que confirme semejante hipótesis. La educación ha variado infinitamente según las épocas y según los países. En las ciudades griegas y latinas la educación formaba al individuo para que se subordinara ciegamente a la colectividad, para que se convirtiera en la cosa de la sociedad. Hoy se esfuerza para hacer de él una personalidad autónoma. En Atenas se trataba de formar espíritus delicados, alertas, sutiles, enamorados de la medida y de la armonía, capaces de gustar la belleza y las alegrías de la especulación pura; en Roma se quería ante todo que los niños se convirtiesen en hombres de acción, apasionados por la gloria militar, indiferentes en lo que concierne a las letras y a las artes. En la Edad Media, la educación era, por sobre todo, cristiana; en el Renacimiento toma un carácter más laico y

Textos escogidos del libro *Educación y sociología*, Shapire ed., Argentina, 1974, pp. 7-27.

más literario; hoy la ciencia tiende a ocupar en ella el lugar que antaño ocupara el arte. ¿Se dirá que el hecho no es el ideal; que si la educación ha variado es porque los hombres se han engañado con respecto a lo que ella debería ser? Pero si la educación reaman hubiera estado marcada por un individualismo comparable al nuestro, la ciudad romana no hubiera podido sostenerse, la civilización latina no hubiera podido constituirse ni, en consecuencia, tampoco nuestra civilización moderna que, en parte, desciende de ella. Las sociedades cristianas de la Edad Media no hubieran podido vivir si hubieran concedido al libre examen el lugar que le damos hoy. Hay pues, necesidades ineluctables de las que es imposible hacer abstracción. ¿De qué puede servir imaginar una educación que sería mortal para la sociedad que la pusiera en práctica?

Ese postulado tan discutible tiende por sí mismo a un error más general. Si comenzamos por preguntarnos así cuál debe ser la educación ideal, hecha abstracción de toda condición de tiempo y de lugar, es porque admitimos implícitamente que un sistema educativo no tiene nada de real por sí mismo. Sólo se ve en él un conjunto de prácticas y de instrucciones que se han organizado lentamente, con el correr del tiempo, que son solidarias de todas las demás instituciones sociales y que las expresan, y que, en consecuencia, como la propia estructura de la sociedad, no pueden ser cambiadas a voluntad. Sino que parecen ser un puro sistema de conceptos realizados; en ese sentido, el mismo parece derivar únicamente de la lógica. Se imagina que los hombres de cada época la organizan voluntariamente para realizar un fin determinado, y que, si tal organización no es la misma en todas partes, es porque ha habido error sobre la naturaleza del objetivo que conviene perseguir, o sobre la de los medios que permiten alcanzarlo. Desde ese punto de vista, las educaciones del pasado aparecen como otros tantos errores, totales o parciales. No hay que tenerlas, pues, en cuenta; no debemos solidarizarnos con las fallas de observación o de lógica que hayan podido hacer nuestros predecesores; sino que podemos y debemos plantearnos el problema, sin ocuparnos de las soluciones que se le han dado, es decir que, dejando de lado lo que ha sido, sólo tenemos que preguntarnos por lo que debe ser. Las enseñanzas de la historia pueden, a lo sumo, servirnos para ahorrarnos la recaída en los errores que ya han sido cometidos.

Pero de hecho, cada sociedad, considerada en un momento determinado de su desarrollo, tiene un sistema de educación que se impone a los individuos con una fuerza generalmente irresistible. Es vano creer que podemos educar a nuestros hijos como queremos. Hay costumbres que estamos obligados a aceptar; si nos apartamos de ellas demasiado gravemente, se vengan sobre nuestros hijos. Estos, cuando llegan a ser adultos, no se encuentran en condiciones de vivir entre sus contemporáneos, con quienes no están en armonía. Que hayan sido educados según ideas arcaicas o demasiado prematuras, no importa; tanto en un caso como en el otro, no son de su tiempo y, en consecuencia, no están en condiciones de vida normal. Hay, pues, en cada momento, un tipo regulador de educación del que no podemos apartarnos sin chocar con vivas resistencias que sirven para contener las veleidades de disidencia.

Ahora bien, las costumbres y las ideas que determinan dicho tipo, no somos nosotros, individualmente, quines las hicimos. Son el producto de la vida en común y expresan las necesidades de la misma. Son incluso, en su mayor parte, obra de las generaciones anteriores. Todo el pasado de la humanidad ha contribuido a hacer ese conjunto de máximas que dirigen la educación de hoy; toda nuestra historia ha dejado allí sus rastros, e incluso la historia de los pueblos que nos han precedido. Del mismo modo que los organismos superiores llevan en sí como un eco de toda la evolución biológica cuya

culminación constituyen. Cuando se estudia históricamente la manera como se han formado y desarrollado los sistemas de educación, se ve que ellos dependen de la religión, de la organización política, del grado de desarrollo de las ciencias, del estado de la industria, etc. Si se les separa de todas esas causas históricas, se vuelven incomprensibles. ¿Cómo puede el individuo, por lo tanto, pretender reconstruir por el solo esfuerzo de su reflexión privada, lo que no es obra del pensamiento individual? No se encuentra frente a una tabla rasa sobre la que puede edificar lo que quiere sino a realidades existentes que no puede crear ni desunir ni transformar a voluntad. Sólo puede actuar sobre ellas en la medida en que ha aprendido a conocerlas, en que sabe, cuáles son su naturaleza y las condiciones de que dependen; y sólo puede llegar a saberlo si entra en su escuela, si comienza por observarlas, como el físico observa la materia bruta y el biólogo los cuerpos vivos. [...]

2. Definición de la educación

Para definir la educación debemos, pues, considerar los sistemas educativos que existen o han existido, compararlos, separar entre sus caracteres los que le son comunes. La reunión de dichos caracteres constituirá la definición que estamos buscando.

Ya hemos determinado, de paso, dos elementos. Para que haya educación es necesario que estén en presencia una generación de adultos y una generación de jóvenes, y una acción ejercida por los primeros sobre los segundos. Nos queda por definir la naturaleza de dicha acción.

No hay, por así decirlo, una sociedad en la cual el sistema de educación no presente un doble aspecto: es, a la vez, uno y múltiple.

Es múltiple. En efecto, en un sentido, se puede decir que hay tantas especies de educación como elementos diferentes hay en esa sociedad. ¿Está formada por casta la educación varía de una casta a la otra; la de los partidos no es la de los plebeyos; la del brahmán no es la del sudra? Del mismo modo, en la Edad Media, ¡qué abismo entre la cultura que recibía el joven paje, instruido en todas las artes de la caballería, y la del villano que iba a aprender en la escuela de su parroquia algunos magros elementos de cálculo, de canto y de gramática! Aun hoy, ¿no vemos variar la educación con las clases sociales, e incluso con los habitats? La de la ciudad no es la del campo; la del burgués no es la del obrero. Se dirá que esta organización no es moralmente justificable, que sólo se puede ver en ella una supervivencia destinada a desaparecer. La tesis es cómodo de defender. Es evidente que la educación de nuestros hijos no debería depender del azar que los hace nacer aquí o allá, de tales padres y no de tales otros. Pero aun cuando la conciencia moral de nuestro tiempo hubiera recibido en cuanto a este punto la satisfacción que espera, la educación no se volvería por ello más uniforme. Incluso en el caso en que la carrera de cada niño no estuviera más, en gran parte, predeterminada por una ciega herencia, la diversidad moral de las profesiones no dejaría de arrastrar tras de sí una gran diversidad pedagógica. En efecto; cada profesión constituye un medio *sui generis* que reclama aptitudes particulares y conocimientos especiales, en el que reinan ciertas ideas, ciertas prácticas, ciertas maneras de ver las cosas; y como el niño debe ser preparado en vista de la función que será llamado a cumplir, la educación, a partir de cierta edad, no puede seguir siendo la misma para todos los sujetos a los que se aplica. Por eso vemos que, en todos los países civilizados, vemos que tiende cada vez más a diversificarse y a especializarse; y esta especialización se vuelve cada vez más precoz. La heterogeneidad que así se produce no se basa, como aquella cuya existencia comprobábamos hace un momento, sobre injustas desigualdades; pero no es menor. Para

encontrar una educación absolutamente homogénea e igualitaria, habría que remontarse hasta las sociedades prehistóricas en el seno de las cuales no existe ninguna diferenciación; e incluso, esa clase de sociedades no representa más que un momento lógico en la historia de la humanidad.

Pero, sea cual sea la importancia de esas educaciones especiales, ellas no son todos la educación. Hasta se puede decir que ellas no se bastan a sí mismas; donde sea que se las observe no divergen unas de las otras sino a partir de cierto punto antes del cual se confunden. Todas descansan sobre una base común. No hay ningún pueblo en el que no exista cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación debe inculcar a todos los niños indistintamente, a cualquier categoría social que pertenezcan. [...]

[La educación] tiene, pues, por función suscitar en el niño: 1o. cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a que pertenece considera que no deben estar ausentes en ninguno de sus miembros; 2o. algunos estados físicos y mentales que el grupo social particular (casta, clase, familia, profesión) considera igualmente que deben estar presentes en todos aquellos que la integran. De ese modo, son la sociedad en su conjunto, y cada medio social particular, los que determinan ese ideal que la educación realiza. La sociedad no puede vivir a menos que exista entre sus miembros una suficiente homogeneidad: la educación perpetúa y refuerza esa homogeneidad fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que reclama la vida colectiva. Pero, por otro lado, sin cierta diversidad, toda cooperación se volvería imposible; la educación asegura la persistencia de esa diversidad necesaria diversificándose ella misma y especializándose. [...]

Llegamos, pues, a la siguiente fórmula: la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado la sociedad política en su conjunto, y por otro, el medio especial al que está particularmente destinado.

3. Consecuencia de la definición precedente: carácter social de la educación.

De la definición que procede resulta que la educación consiste en una socialización metódica de la joven generación. En cada uno de nosotros, puede decirse, existen dos seres que, aunque sean inseparables salvo por abstracción, no dejan de ser distintos. Uno está hecho de todos los estados mentales que sólo se refieren a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida personal: es el que se podría llamar el ser individual. El otro es un sistema de ideas, de sentimientos y de hábitos que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes de que formamos parte; tales son las creencias religiosas, las creencias y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de toda clase. Su conjunto forma el *ser social*. Construir ese ser en cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación.

[...] La sociedad se encuentra, pues, en cada nueva generación, en presencia de una tabla casi rasa sobre la cual debe construir con nuevos esfuerzos. Es necesario que, por las vías más rápidas, agregue, al ser egoísta y social que acaba de nacer, otro, capaz de llevar una vida moral y social. Tal es la obra de la educación, y percibimos toda su grandeza. Ella no se limita a desarrollar el organismo individual en el sentido marcado por su naturaleza, a hacer visibles poderes escondidos que no esperaban sino revelarse. Crea en el hombre un ser nuevo.

Esa virtud creadora es, por otra parte, un privilegio especial de la educación humana. Muy otra es la que reciben los animales, si se puede llamar por ese nombre al entrenamiento progresivo a que son sometidos por sus padres. Aquél muy bien apresura el desarrollo de ciertos instintos que dormitaban en el animal pero no lo inicia en una nueva vida. Facilita el juego de las funciones naturales, pero no crea nada. Instruido por su madre, el pequeño sabe más pronto volar o hacer su nido; pero no aprende casi nada que no hubiera podido descubrir por su experiencia personal. Es que los animales o viven fuera de todo estado social o forman sociedades bastante simples que funcionan gracias a mecanismos instintivos que cada individuo lleva en sí, totalmente constituido, desde su nacimiento. La educación no puede agregar nada esencial a la naturaleza, puesto que ésta satisface todo, tanto la vida del hombre como al del grupo. Por el contrario, en el hombre, las aptitudes de toda clase que supone la vida social son demasiado complejas para poder encarnarse, de algún modo, en nuestros tejidos y materializarse bajo la forma de predisposiciones orgánicas. De ahí que no puedan transmitirse de una generación a otra por vía de la herencia. La transmisión se hace por la educación.

Estamos así en condiciones de responder a una pregunta que planteaba todo cuanto antecede. En tanto que mostramos la sociedad moldeando, de acuerdo a sus necesidades, a los individuos, podría parecer que éstos sufrían, en consecuencia, una insostenible tiranía. Pero, en realidad, ellos mismos están interesados en esa sumisión; porque el nuevo ser que la acción colectiva, por medio de la educación, edifica así en cada uno de nosotros, representa aquello que hay de mejor en nosotros, lo que hay en nosotros de propiamente humano. El hombre, en efecto, no es un hombre sino porque vive en sociedad. Es difícil, en el curso de un artículo, demostrar con rigor una proposición tan general y tan importante, y que resume los trabajos de la sociología contemporánea. Pero, en primer término, se puede decir que ella es cada vez menos discutida. Y, además, no es imposible recordar sumariamente los hechos más esenciales que la justifican.

Para empezar, si hay hoy un hecho históricamente establecido, es que la moral está en estrecha relación con la naturaleza de las sociedades, puesto que, como lo hemos demostrado al pasar, ella cambia cuando las sociedades cambian. Y ello, porque es un resultado de la vida en común. Es la sociedad, en efecto, que nos saca fuera de nosotros aparte de los nuestros, es ella que nos enseña a dominar nuestras pasiones, nuestros instintos, a darles normas, a privarnos, a incomodarnos, a sacrificarnos, a subordinar nuestros fines personales a fines más altos. Todo el sistema de representación que mantiene en nosotros la idea y el sentimiento de la regla, de la disciplina tanto interna como externa, lo ha instituido la sociedad en nuestras conciencias. Así hemos adquirido ese poder de resistirnos a nosotros mismos, ese dominio sobre nuestras inclinaciones que es uno de los rasgos distintivos de la fisonomía humana y que está tanto más desarrollado cuando más plenamente somos hombres.

No debemos menos a la sociedad desde el punto de vista intelectual. La ciencia es quien elabora las nociones cardinales. La ciencia es quien elabora las nociones cardinales que dominan nuestro pensamiento: nociones de causa, de leyes, de espacio, de número, nociones de los cuerpos, de la vida, de la conciencia, de la sociedad, etc. Todas esas ideas fundamentales están perpetuamente en evolución; y eso porque ellas son el resumen, la resultante de todo el trabajo científico, lejos de ser, como lo creía Pestalozzi, su punto de partida. Nosotros no nos representamos el hombre, la naturaleza, las causas, el propio espacio, como se los representaba en la Edad Media; la causa está en que nuestros conocimientos y nuestros métodos científicos ya no son los mismos. Ahora bien; la ciencia

es una obra colectiva, puesto que supone una vasta cooperación de todos los sabios no sólo de una misma época sino de todas las sucesivas épocas de la historia. Antes que fuera construida la ciencia, la religión cumplía el mismo papel; pues toda la mitología consiste en una representación, ya muy elaborada, del hombre y del universo. La ciencia, por los demás, ha sido heredera de la religión. Pues bien, la religión es una institución social. Al aprender una lengua, aprendemos todo un sistema de ideas, distinguidas y clasificadas, y heredamos todo el trabajo de donde han salido esas clasificaciones que resumen siglos de experiencias. Hay más sin el lenguaje no tendríamos, por así decirlo, ideas generales; pues es la palabra la que, al fijarlas, da a los conceptos una consistencia suficiente para que puedan ser cómodamente manejados por el espíritu. Es, pues, el lenguaje, lo que nos permite elevarnos más allá de la pura sensación y no es necesario demostrar que el lenguaje es una cosa social.

Vemos por estos pocos ejemplos a qué se reduciría el hombre si retiráramos de él todo lo que recibe de la sociedad; caería en el rango animal.

[...] Por el contrario, los resultados de la experiencia humana se conservan casi íntegramente e incluso en los detalles, gracias a los libros, a los monumentos figurativos, a las herramientas, a los instrumentos de toda clase que se transmiten de generación en generación, a la tradición oral, etc. El piso de la naturaleza se recubre así de un rico aluvión que sin cesar va creciendo. En vez de disiparse cada vez que una generación se extingue y es reemplazada por otra, la sabiduría humana se acumula sin término, y esa acumulación indefinida eleva al hombre por encima de la bestia y por encima de sí mismo. Pero, tanto como la cooperación de que nos ocupamos en primer término, esta acumulación sólo de cada generación pueda ser conservado y agregado a los anteriores, es preciso que haya una personalidad moral que dura por sobre las generaciones que pasan y que las vincula con las otras: es la sociedad. Así, el antagonismo que demasiado a menudo se ha admitido entre la sociedad y el individuo no corresponde en los hechos a nada. Lejos de que ambos términos se opongan y sólo puedan desarrollarse en un sentido inverso, ellos se implican. El individuo, al querer la sociedad, se quiere a sí mismo. La acción que ella ejerce sobre él, especialmente por la vía de la educación, no tiene por objeto y por efecto comprimirlo, disminuirlo, desnaturalizarlos, sino, por el contrario, agrandarlo, y hacer de él un ser verdaderamente humano. Es indudable que sólo puede engrandecerse así haciendo un esfuerzo. Pero, precisamente, el poder de hacer voluntariamente un esfuerzo es una de las características más esenciales del hombre. [...]

4. El papel del Estado en materia de educación.

[...] Desde el momento en que la educación es una función esencialmente social, el Estado no puede desinteresarse de ella. Por el contrario, todo lo que es educación debe estar, en alguna medida, sometido a su acción. No queremos decir con esto que deba monopolizar la enseñanza. El problema es demasiado complejo para que pueda ser tratado así, de paso: pensamos reservarlo. Se puede creer que los progresos escolares son más fáciles y más rápidos allí donde se deja cierto margen a las iniciativas individuales; porque el individuo es innovador de más buen grado que el Estado. Pero de que el Estado deba, en interés público, dejar otras escuelas aparte de las que tiene directamente bajo su responsabilidad, no deriva que deba permanecer ajeno a lo que en ellas sucede. Por el contrario, la educación que en ellas se brinda debe permanecer sometida a su control. Ni siquiera es admisible que

la función de educador pueda ser cumplida por alguien que no presente las garantías especiales de que sólo el Estado puede ser

Dewey, John. (1998). “La educación como necesidad de la vida”, “La educación como función social” y “La concepción democrática en la educación”. En: Democracia y educación. Ed. Morata. Madrid. Pp. 13-20, 21-31 y 75-91.

CAPÍTULO PRIMERO

La educación como necesidad de la vida

1. Renovación de la vida por transmisión

La diferencia más notable existente entre los seres vivos y los inanimados es que los primeros se conservan por renovación. Una piedra, cuando se la golpea, resiste. Si su resistencia es mayor que la fuerza del golpe dado, permanece exteriormente inalterable. De otro modo, se fragmentaría en pequeños trozos. La piedra no intenta reaccionar de forma que pueda mantenerse intacta respecto al golpe, y mucho menos hacer que el golpe sea un factor que contribuya a su propia acción continuada. Aunque el ser vivo puede ser fácilmente aplastado por fuerzas superiores, tratará de convertir las energías que actúan sobre él en medios para su propia existencia ulterior. Si no puedes hacerlo así, no se divide en trozos más pequeños (al menos en las formas superiores de vida), sino que pierde su identidad como una cosa viva.

En tanto que subsiste, lucha para utilizar en provecho propio las energías que le rodean. Utiliza la luz, el aire, la humedad y las materias del suelo. Decir que las utiliza es decir que las convierte en medios para su propia conservación. En tanto que crece, la energía que gasta en aprovechar el ambiente es más que compensada por la que obtiene: así crece. Interpretando la palabra “control” en este sentido, puede decirse que un ser vivo es aquél que domina y controla para su propia actividad continuada las energías que en otro caso se perderían. La vida es un proceso de autorrenovación mediante la acción sobre el medio ambiente.

Este proceso no puede mantenerse indefinidamente en todas las formas superiores. Después de algún tiempo éstas sucumben; mueren. La criatura no es capaz de la tarea de una autorrenovación indefinida. Pero la continuidad del proceso vital no depende de la prolongación de la existencia de ningún individuo. La reproducción de otras formas de vida se prosigue en una sucesión continua. Y aun cuando, como lo muestran los datos geológicos, no sólo desaparecen los individuos, sino también las especies, el proceso vital continúa en formas cada vez más complejas. A medida que desaparecen algunas especies, surgen formas mejor adaptadas para vencer los obstáculos contra los cuales lucharon aquéllas en vano. La continuidad de la vida significa una readaptación continua del ambiente a las necesidades de los organismos vivos.

Hemos venido hablando de la vida en sus formas más inferiores, como de una cosa física. Pero nosotros empleamos la palabra “vida” para designar toda la extensión de la experiencia, tanto racial como individual. Cuando vemos un libro titulado *Vida de Lincoln*, no esperamos encontrar dentro de sus cubiertas un tratado de fisiología. Buscamos una información sobre sus antecedentes sociales; una descripción de su primer ambiente, de las

ocupaciones y condiciones de su familia; de los principales episodios en el desarrollo del carácter; de señales de luchas y victorias; de las esperanzas, gustos, alegrías y sufrimientos individuales. De un modo semejante hablamos de la vida de una tribu salvaje, del pueblo ateniense, de la nación norteamericana. La “vida” abarca las costumbres, las instituciones, las creencias, las victorias y las derrotas, los ocios y las ocupaciones.

Nosotros empleamos la palabra “experiencia” en el mismo fecundo sentido. Y ella, así como a la vida en el puro sentido fisiológico, se aplica el principio de la continuidad mediante la renovación. Con la renovación de la existencia física se realiza, en el caso de los seres humanos, la creación de las creencias, los ideales, las esperanzas, la felicidad, las miserias y las prácticas. La continuidad de toda experiencia. Mediante la renovación del grupo social, es un hecho literal. La educación, en su sentido más amplio, es el medio de esta continuidad de la vida. Cada uno de los elementos constitutivos de un grupo social, tanto en una ciudad moderna como en una tribu salvaje, nace inmaduro, indefenso, sin lenguaje, creencias, ideas ni normas sociales. Cada individuo, cada unidad de portadores de la experiencia vital de su grupo desaparece con el tiempo. Y sin embargo, la vida del grupo continúa.

Los hechos primarios ineluctables del nacimiento y la muerte de cada uno de los miembros constitutivos de un grupo social determinan la necesidad de la educación. De una parte, se halla el contraste entre la inmadurez de los miembros recién nacidos del grupo –sus únicos representantes futuros- y la madurez de los miembros adultos que poseen el conocimiento y las costumbres del grupo. De otra parte, existe la necesidad de que estos miembros inmaduros no sólo sean conservados físicamente en número suficiente, sino también que sean iniciados en los intereses, propósitos, informaciones, destrezas y prácticas de los miembros maduros: en otro caso, cesará en el grupo su vida característica. Aun en una tribu salvaje, las adquisiciones de los adultos se hallan mucho más allá de lo que serían capaces de hacer los miembros inmaduros entregados a sí mismos. Con el desarrollo de la civilización aumenta la distancia entre las capacidades originales de los seres inmaduros y las normas y costumbres de las personas mayores. El mero crecimiento físico, el mero dominio de las puras necesidades de subsistencia, no bastará para reproducir la vida del grupo. Se requieren esfuerzos deliberados trabajos reflexivos. Los seres recién nacidos no sólo desconocen, sino que son completamente indiferentes respecto a los fines y hábitos del grupo social, que ha de hacérselos conocer e inspirarles interés activo hacia ellos. La educación, y sólo la educación, llena este vacío.

La sociedad existe mediante un proceso de transmisión tanto como por la vida biológica. Esta transmisión se realiza por medio de la comunicación de hábitos de hacer, pensar y sentir de los más viejos a los más jóvenes. Sin esta comunicación de ideales, esperanzas, normas y opiniones de aquellos miembros de la sociedad que desaparecen de la vida del grupo a los que llegan a él, la vida social no podría sobrevivir. Si los miembros que componen una sociedad viviesen continuamente, podrían educar a los miembros recién nacidos, pero esta sería una tarea dirigida por intereses personales más que por necesidad social. Ahora es una labor de necesidad.

Sin una epidemia suprimiera de una vez a todos los miembros de una sociedad, es evidente que el grupo desaparecería de un modo permanente. Sin embargo, la muerte de cada uno de sus miembros constituyentes es tan cierta como si una epidemia suprimiera a todos a la vez. Pero las diferencias graduales de edad, el hecho de que nazcan algunos y mueran otros, hace posible mediante la transmisión de ideas y prácticas la constante renovación de la fábrica social. Pero esta renovación no es automática. Si no nos esforzamos para lograr que se

realice una transmisión auténtica y perfecta, el grupo más civilizado caerá en la barbarie y después en el salvajismo. En verdad, los seres humanos jóvenes son tan inmaduros que si se les dejara entrega dos a si mismos sin la guía y el socorro de los demás, no podrían ni aun adquirir las destrezas rudimentarias necesarias para la mera existencia física. El hijo de los seres humanos tiene tan poca destreza originalmente, en comparación con lo hijos de muchos de los animales inferiores, que hasta las habilidades necesitadas para el sustento físico han de ser adquiridas, bajo tutela. ¡Cuánto más no ocurrirá, pues, en este caso respecto a todas las adquisiciones tecnológicas, artísticas, científicas y morales de la humanidad.

2. Educación y comunicación

Tan evidente es, en efecto, la necesidad de enseñar y aprender para la existencia continuada de una sociedad, que puede parecer que estamos insistiendo indebidamente sobre un lugar común. Pero esto tiene su justificación en el hecho de que tal insistencia es un medio de evitar que caigamos en una noción escolástica y formal de la educación. Las escuelas son, en efecto, un método importante de la transformación que forma las disposiciones de los seres inmaduros: pero son sólo un medio y, comparado con otros factores, un medio relativamente superficial. Sólo cuando hemos reconocido la necesidad de modos de tutela más fundamentales y persistentes podemos tener la seguridad de colocar los métodos escolares en su verdadero lugar.

La sociedad no solo continúa existiendo *por* la transmisión, *por* la comunicación, sino que puede decirse muy bien que existe *en* la transmisión y *en* la comunicación. Hay más que un vínculo verbal entre las palabras común, comunidad y comunicación. Los hombres viven en una comunidad por virtud de las cosas que tienen en común; y la comunicación es el modo en que llegan a poseer cosas en común. Lo que han de poseer en común con el fin de formar una comunidad o sociedad son objetivos, creencias, aspiraciones, conocimientos – una inteligencia común- una semejanza mental como dicen los sociólogos. Tales cosas no pueden pasarse físicamente de unos a otros, como ladrillos; no pueden compartirse como varias personas comparten un pastel dividiéndolo en trozos. La comunicación que asegura la participación que asegura la participación en una inteligencia común es la que asegura disposiciones emocionales e intelectuales semejantes, como modos de responder a las expectativas y a las exigencias.

Las personas no llegan a constituir una sociedad por vivir en una proximidad física, del mismo modo que un hombre no deja de ser influido socialmente por el hecho de estar alejado muchos metros o kilómetros de los demás. Un libro o una carta pueden establecer una asociación mas íntima entre seres humanos separados por millares de kilómetros que la que existe entre seres que viven bajo el mismo techo. Los individuos no constituyen tampoco un grupo social porque trabajen todos por un mismo fin. Las partes de una máquina trabajan con un máximo de cooperación por un resultado común, pero no constituyen una comunidad. Si, no obstante, todas reconocieran el fin común y se interesaran por él todas de modo que regularan su actividad específica en vista de él, entonces formarían una comunidad. Pero esto supondría comunicación. Cada una habría de conocer lo que conocían las demás y habría de poseer algún medio de tener informadas a las demás respecto a sus propios propósitos y progresos. El consentimiento exige comunicación.

Nos vemos obligados a reconocer así que aun dentro del grupo más social existen muchas relaciones que no son aún sociales. Un gran número de relaciones humanas en todo grupo social se hallan aún en un plano semejante a la máquina. Los individuos se utilizan unos a otros para obtener los resultados apetecidos sin tener en cuenta las disposiciones emocionales e intelectuales y el consentimiento de los que son utilizados. Tales usos expresan una superioridad física o una superioridad de posición, destreza, habilidad técnica y dominio de los instrumentos, mecánicos o fiscales. En tanto que las relaciones de padres e hijos, maestros y alumnos, patronos y empleados, gobernantes y gobernados, subsistentes en este plano, no constituyen un verdadero grupo social, por muy íntimamente que sus actividades respectivas se conexionen unas con otras. El dar y tomar órdenes modifica la acción y los resultados, pero esto no efectúa por sí mismo una participación de propósitos en una comunicación de intereses.

No solo la vida social es idéntica a la comunicación, sino que toda comunicación (y por tanto toda vida social auténtica) es educativa. Ser un receptor de una comunicación es tener una experiencia ampliada y alterada. Se participa en lo que otro ha pensado y sentido, en tanto de un modo restringido o amplio se ha modificado la actitud propia. Tampoco deja de ser afectado el que comunica. Realizado el experimento de comunicar, con plenitud y precisión, alguna experiencia a otro, especialmente si es algo complicado, y encontrareis que ha cambiado vuestra propia actitud respecto a vuestra experiencia. La experiencia debe formularse para ser comunicada. Para formularla se requiere salirse fuera de ella, verla como la vería otro, considerar los puntos de contacto que tiene con la vida de otros, para que pueda adquirir tal forma que aquél sea capaz de apreciar su sentido. Salvo cuando se trata de lugares comunes y frases hechas, tenemos que asimilarnos, imaginativamente, algo de la experiencia de otros con el fin de hablarle inteligentemente de nuestra propia experiencia. Toda comunicación es de igual género. Puede muy bien decirse, por consiguiente, que toda organización social que siga siendo vitalmente social o vitalmente compartida es educadora para aquellos que participan en ella. Sólo cuando llega a fundirse en un molde y se convierte en rutina, pierde su poder educativo.

En fin de cuentas, pues, la vida social no sólo exige señalar y aprender para su propia permanencia, sino que el mismo proceso de convivir educa. Éste amplía e ilumina la experiencia; estimula y enriquece la imaginación; crea responsabilidad respecto a la precisión y la vivacidad de expresión del pensamiento. Un hombre que viva realmente aislado (aislado tanto mental como físicamente) tendría poca o ninguna ocasión de reflexionar sobre su experiencia pasada para extraer su sentido neto. La desigualdad de actuación entre el ser maduro y el inmaduro no sólo exige la enseñanza del joven, sino que la necesidad de esta enseñanza proporciona un inmenso estímulo para reducir la experiencia a aquel orden y forma que la hará más fácilmente comunicable y por tanto más utilizable.

3. El lugar de la educación sistemática

Existe, pues, una marcada diferencia entre la educación que cada uno obtiene de vivir con los demás y la educación deliberada del joven. En el primer caso, la educación es incidental: es natural e importante, pero no expresa la razón de la asociación. Aun cuando pueda decirse, sin exageración, que la medida del valor de toda institución social, sea económica, doméstica, política, legal o religiosa, es su efecto en ampliar y perfeccionar la experiencia, este efecto, sin embargo, no es un parte de sus motivos originales, que son imitados y más inmediatamente prácticos. Las asociaciones religiosas, por ejemplo,

comenzaron con el deseo de asegurarse el favor de los poderes supremos y de evitar las influencias del mal; la vida familiar, con el deseo de satisfacer apetitos y asegurar la perpetuidad familiar; el trabajo sistemático, en su mayor parte, por la servidumbre de los otros, etc. Sólo gradualmente se observaron otros productos secundarios de la institución, sus efectos sobre la cualidad y la extensión de la vida consciente y, más gradualmente todavía, se consideraron estos efectos como factores directivos en el gobierno de la institución. Aún hoy mismo, en nuestra vida industrial, aparte de ciertos valores de carácter industrial y económico, la reacción intelectual y emocional bajo la cual se realiza el trabajo del mundo recibe poca atención comparada con la producción física.

Pero al tratar con el joven, el hecho de la asociación misma, como un hecho humano inmediato, adquiere importancia. Aunque es fácil ignorar en nuestra relación con él el efecto de nuestros actos sobre sus disposiciones o subordinar este efecto educativo a algún resultado externo y tangible, no es tan fácil hacerlo como cuando tratamos con los adultos. La necesidad de adiestramiento es demasiado evidente; la presión para producir un cambio en su actitud y hábitos es demasiado urgente para prescindir completamente de esas consecuencias. Puesto que nuestro principal quehacer con él es capacitarle para compartir una vida en común, no podemos dejar de considerar si estamos o no formando los poderes que aseguran esta capacidad. Si la humanidad ha progresado en la comprensión de que el valor definitivo de toda institución se halla en su efecto característicamente humano –su efecto sobre la experiencia consciente– podemos muy bien creer que esta lección ha sido aprendida en gran parte mediante el trato con la juventud.

Somos así llevados a distinguir, dentro del amplio proceso educativo que hemos considerado hasta ahora, a un género más sistemático de educación, el de la tutela directa o escolaridad. En los grupos sociales no desarrollados encontramos muy poca enseñanza y adiestramiento sistemático (*formal*). Los grupos salvajes se apoyan principalmente en el hecho de asentar en la juventud las disposiciones naturales necesitadas sobre la misma clase de asociación que mantiene a los adultos leales a su grupo. No poseen procedimientos materiales ni institucionales para la enseñanza sino en conexión con las ceremonias de iniciación, por las cuales los jóvenes son introducidos en la sociedad como miembros plenos. En su mayor parte dependen de que los niños aprendan las costumbres de los adultos, adquiriendo su tesoro de emociones y su depósito de ideas, participando en lo que hacen las personas mayores. En cierto modo, esta participación es directa, al tomar parte en las opiniones de los adultos y al realizar así un aprendizaje; pero por otro lado, es indirecta a través de los juegos dramáticos en los que los niños reproducen las acciones de los adultos y llegan así a saber que son sus semejantes. A los salvajes les parecería absurdo buscar un lugar donde no se hiciera nada más que aprender con el fin de poder aprender.

Pero a medida que la civilización avanza, se amplía la distancia entre las capacidades del joven y las actividades de los adultos. El aprender por participación directa en las actividades de los adultos se hace cada vez más difícil excepto en el caso de las ocupaciones menos avanzadas. Gran parte de lo que hacen los adultos es tan remoto en el espacio y en su significación que la imitación por el juego es cada vez menos adecuada para reproducir su espíritu. La capacidad para participar eficazmente en las actividades adultas depende así de un adiestramiento previo proporcionado con este fin. Se organizan instituciones intencionadas –las escuelas– y material ex profeso –los estudios. Las tareas de enseñar ciertas cosas se delegan en un grupo especial de personas.

Sin tal educación sistemática no es posible transmitir todos los recursos y adquisiciones de una sociedad compleja. Aquélla abre también un camino a un género de experiencia que no

sería accesible al joven si le dejara adquirir un adiestramiento en asociación espontánea con los demás, puesto que se han dominado los libros y los símbolos del conocimiento.

Pero a la transición de la educación indirecta a la sistemática acompañan peligros manifiestos. La participación en la actividad real, sea directa o indirectamente en el juego, es por lo menos personal y vital. Estas cualidades compensan, en algún modo, la limitación de las oportunidades disponibles. La instrucción sistemática, por el contrario, llega a ser fácilmente remota y muerta, abstracta y libresca, para emplear las palabras despectivas ordinarias. El conocimiento acumulado que existe en las sociedades inferiores se pone, por lo menos, en práctica: se convierte en carácter: existe con la profundidad de sentido que se atribuye a su nacimiento dentro de los intereses urgentes cotidianos.

Pero en una cultura avanzada, mucho de lo que se ha de aprender se halla depositado en símbolos. Está lejos de su transmisión en actos y objetos familiares. Tal material es relativamente técnico y superficial. Tomando el tipo ordinario de realidad como medida, es artificial. Pues esta medida está en conexión con las actividades prácticas. Tal material existe en un mundo propio, no asimilado a las costumbres ordinarias de pensamiento y expresión. Existe el peligro constante de que el material de la instrucción sistemática sea meramente el tema de estudio de las escuelas, aislado de los temas de las experiencias de la vida. Se está expuesto a perder de vista los intereses sociales permanentes. Adquieren gran importancia en las escuelas aquellos intereses que nos e han incorporado a la estructura de la vida social, sino que siguen siendo en gran parte asuntos de información técnica expresada en símbolos. Así alcanzamos la noción ordinaria de la educación: noción que ignora su necesidad social y su identidad con toda asociación humana que afecte a la vida social y que la identifican con la información proporcionada sobre asuntos remotos y la transmisión de saber mediante signos verbales la adquisición del alfabetismo.

De aquí que uno de los más graves problemas que la filosofía de la educación ha de abordar es el método de mantener un equilibrio adecuado entre los modos de educación espontáneos y los sistemáticos, los incidentales y los intencionales. Cuando la adquisición de información y de destreza intelectual técnica no influye en la formación de una disposición social, la experiencia vital ordinaria no logra adquirir sentido, mientras que la escolaridad sólo crea cultos “ingeniosos”, es decir, especialistas egoístas. Evitar un conflicto entre lo que los hombres saben conscientemente porque se dan cuenta de haberlo aprendido por una tarea específica del aprender y lo que saben inconscientemente porque lo han absorbido en la formación de sus caracteres por el trato con los demás, llega a convertirse en una tarea cada vez más delicada en todo desarrollo de una educación especial.

Sumario

La verdadera naturaleza de la vida consiste en luchar por continuar siendo. Puesto que esta continuación sólo puede asegurarse por renovaciones constantes, la vida es un proceso de autorrenovación. Lo que la nutrición y la reproducción son a la vida fisiológica, es la educación a la vida social. Esta educación consiste primordialmente en la transmisión mediante la comunicación. La comunicación es un proceso a compartir la experiencia hasta que ésta se convierte en una posesión común. Modifica la disposición de las dos partes que participan en ella. Que la significación ulterior de toda forma de asociación humana se halla en la contribución que hace el perfeccionamiento de la cualidad de la experiencia, es un hecho que se reconoce más fácilmente al tratar con los seres inmaduros. Esto equivale a

decir que, mientras toda organización social tiene un efecto educativo, este efecto llega a ser una parte importante del propósito de la asociación en conexión con la asociación de los más viejos con los más jóvenes. A medida que las sociedades se hacen más complejas en su estructura y recursos, aumenta la necesidad de la enseñanza y el aprendizaje sistemático o intencional. A medida que la enseñanza y el aprendizaje ganan en extensión, existe el peligro de crear una separación indeseable entre la experiencia obtenida en las asociaciones más directas y la que se adquiere en la escuela. Este peligro no ha sido nunca más grande que en los tiempos presentes a causa del rápido desarrollo en los últimos siglos del conocimiento y las formas de destreza.

CAPÍTULO II

La educación como función social

1. Naturaleza y significación del medio ambiente

Hemos visto que una comunidad o grupo social se sostiene mediante una continua autorrenovación, y que esta renovación tiene lugar por medio del desarrollo educativo de los miembros inmaduros del grupo. Por varios agentes intencionados y proyectados, una sociedad transforma a los seres no iniciados y aparentemente extraños en enérgicos sostenedores de sus propios recursos ideales. La educación es así un proceso de estimulación de nutrición y cultivo. Todas estas palabras significan que aquélla supone una atención a las condiciones de crecimiento. Hablamos también de levantar, elevar, edificar palabras que expresan la diferencia de nivel que la educación aspira a salvar. Etimológicamente, la palabra educación significa justamente un proceso de dirigir o encauzar. Cuando tenemos en cuenta el resultado del proceso hablamos de la educación como una actividad estructurada, moldeadora, formadora, es decir, de una estructuración según la forma normativa de la actividad social. En este capítulo nos ocuparemos de los rasgos generales del *modo* según el cual un grupo social dirige sus miembros inmaduros a su forma social propia.

Como lo que se requiere es una transformación de la cualidad de la experiencia hasta que participe en los intereses, propósitos e ideas corrientes en el grupo social, el problema no es evidentemente el de una mera formación física. Las cosas pueden ser trasladadas físicamente en el espacio: pueden ser transportadas corporalmente. Las creencias y aspiraciones no se pueden extraer e insertar físicamente. ¿Cómo se han de comunicar, pues? Dada la imposibilidad del contagio directo o inculcación literal, nuestro problema es descubrir el método por el cual el joven asimila el punto de vista del viejo, o los viejos conforman a los jóvenes según sus propios puntos de vista.

En su formulación más general, la respuesta es ésta: por medio de la acción del ambiente al suscitar ciertas respuestas. Las creencias requeridas no pueden ser incrustadas: las actitudes necesarias no pueden ser modeladas materialmente. Pero el medio particular en que vive el individuo le lleva a ver y sentir una cosa mejor que otra: le lleva a tener ciertos planes para que pueda actuar con éxito con los demás: fortalece algunas creencias y debilita otras como condición para

merecer la aprobación de los otros. Así se produce gradualmente en él cierto sistema de conducta, cierta disposición para la acción. Las palabras “ambiente”, “medio”, designan algo más que los lugares próximos al hombre. Designan la *continuidad* específica de esos lugares con sus propias tendencias activas. Un ser inanimado es naturalmente una cosa continua con su medio físico: pero las circunstancias que lo rodean no constituyen, sino es metafóricamente, un medio ambiente. Porque el ser inorgánico no se interesa por las influencias que actúan sobre él. De otra parte, algunas cosas que se hallan remotas en el espacio y el tiempo respecto a una criatura viva, especialmente de una criatura humana, pueden constituir su ambiente de un modo aún más verdadero que algunas cosas próximas a ella. Las cosas con las que *varía* un hombre constituyen un auténtico ambiente. Así las actividades del astrónomo varían con los astros que observa o sobre los cuales hace cálculos. De su medio físico inmediato, es su telescopio su ambiente más íntimo. El medio ambiente de un arqueólogo, como tal, consiste en las épocas remotas de la vida humana que estudia y los restos, inscripciones, etc., por los cuales establece conexiones con aquel período.

En suma, el medio ambiente consiste en aquellas condiciones que promueven o dificultan, estimulan o inhiben las actividades *características* de un ser vivo. El agua es el medio ambiente de un pez porque es necesaria para sus actividades – para su vida. El Polo Norte es un elemento significativo para un explorador ártico, tenga o no éxito en su empresa, porque define sus actividades y hace de ellas lo que característicamente son. Precisamente porque la vida no significa una mera existencia pasiva (suponiendo que pudiera haber tal cosa), sino un modo de actuar, el medio ambiente significa lo que interviene en esta actividad como una condición de éxito o de fracaso.

2. El ambiente social

Un ser cuyas actividades están asociadas con las de otros tiene un ambiente social. Lo que hace y lo que puede hacer depende de las expectativas, exigencias, aprobaciones y condenas de los demás. Un ser conexionado con otros no puede realizar sus propias actividades sin tener en cuenta las actividades de ellos. Pues éstas son las condiciones indispensables para la realización de sus tendencias. Cuando se mueve las atrae y recíprocamente. Podríamos tratar también de imaginar a un hombre de negocios haciendo sus gestiones, comprando y vendiendo sólo por sí mismo, como concebir y definir las actividades de un individuo en vista de sus acciones aisladas. El fabricante, además, se halla guiado tan socialmente en sus actividades cuando traza sus planes en su despacho particular como cuando está comprando sus primeras materias o vendiendo sus productos elaborados. Pensar y sentir lo que han de ser sus acciones en relación con los demás es un modo de conducta tan social como lo es el acto más definidamente cooperativo u hostil.

Tenemos que indicar más especial cómo el medio social forma a sus miembros inmaduros. No ofrece gran dificultad ver cómo estructura los hábitos externos de acción. Hasta los perros y los caballos sufren modificaciones en su acción por la

asociación con seres humanos: forman hábitos diferentes porque los seres humanos intervienen en lo que hacen. Los seres humanos controlan a los animales controlando los estímulos naturales que influyen en ellos; en otras palabras, creando un cierto medio ambiente. El alimento, los frenos y las bridas, las voces y los vehículos se emplean para dirigir los modos por los cuales se producen las respuestas naturales o instintivas de los caballos. Operando de un modo persistente para provocar ciertos actos, se forman hábitos que funcionan con la misma uniformidad que los estímulos originales. Si se coloca a una rata en un laberinto y ésta sólo encuentra su alimento realizando cierto número de vueltas en una sesión dada, su actividad se modifica gradualmente hasta que toma habitualmente un camino en vez de otro cuando está hambrienta.

Las acciones humanas se modifican de igual forma. Un niño que se ha quemado teme al fuego; si un padre dispusiera las acciones de tal suerte que cada vez que un niño tocara cierto juguete se quemara, el niño aprendería a evitar el juguete tan automáticamente como evita tocar el fuego. Hasta ahora nos hemos ocupado de lo que podemos llamar adiestramiento a diferencia de la enseñanza educativa. Los cambios que hemos considerado se realizan en la acción exterior más que en las disposiciones mentales y emocionales de la conducta. La diferencia no es, sin embargo, muy profunda. El niño podría engendrar con el tiempo una antipatía violenta no sólo respecto a aquel juguete particular, sino también a toda clase de juguetes que se le parecieran. La aversión podría persistir aún después de haber olvidado la quemadura originaria; más tarde más tarde podría hasta inventar alguna razón para justificar su antipatía aparentemente irracional. En algunos casos, alterando el hábito externo de acción por el cambio del ambiente para afectar a los estímulos de ésta, se alterará también la disposición mental correspondiente a la acción. Sin embargo, no siempre ocurre esto; una persona adiestrada para evitar un golpe amenazador, lo rehuye automáticamente sin el pensamiento o emoción correspondiente. Hemos de encontrar, pues, algunas diferencias entre el adiestramiento y la educación.

Puede encontrarse una orientación en el hecho de que el caballo no participa realmente en el uso social al que se dirige su acción. Algunos utilizarán el caballo para asegurar un resultado ventajoso haciendo ventajoso para el caballo realizar el acto: la obtención del alimento, etc... Pero el caballo presumiblemente no adquiere un nuevo interés. Sigue interesado por el alimento, no por el servicio que presta. No participa en la actividad asignada. Si fuera un copartícipe, al realizar la actividad conjunta tendría el mismo interés por su realización que tienen los demás. Participaría en sus ideas y emociones.

Ahora bien, en muchos casos –en demasiados casos- se actúa sobre la actividad del ser humano inmaduro simplemente para asegurar hábitos que son útiles. Es adiestrado como un animal más que educado como un ser humano. Sus instintos permanecen adscritos a sus objetos originarios de dolor o placer. Más para lograr la felicidad o para evitar el dolor del fracaso tiene que actuar de acuerdo con los demás. En otros casos, comparte o participa en la actividad común. En este caso, se modifica su impulso original. No sólo actúa de un modo que está de acuerdo

con los demás, sino que al actuar así se suscitan en él las mismas ideas y emociones que animan a los otros. Una tribu, por ejemplo, es de carácter guerrero. El éxito por el que lucha, las adquisiciones que persigue, están coleccionados con la lucha y la victoria. La presencia de este medio incita las exhibiciones belicosas de un muchacho, primero en forma de juegos y después en forma real al ser bastante fuerte. Cuando lucha, conquista la aprobación y el avance: cuando se refrena, es censurado, ridiculizado y alejado de un reconocimiento favorable. No es sorprendente que sus tendencias y emociones bélicas originarias se fortalezcan a expensas de los demás, y que sus ideas se dirijan a cosas relacionadas con la guerra. Sólo de este modo puede llegar a ser plenamente un miembro reconocido de su grupo. Así sus hábitos mentales son asimilados gradualmente a los de éste.

Si formulamos el principio comprendido en este ejemplo, percibiremos que el medio social ni implanta directamente ciertos deseos e ideas, ni establece tampoco ciertos hábitos de acción puramente musculares, como cerrar los ojos o evitar un golpe “instintivamente”. El primer paso lo constituye establecer condiciones que estimulen ciertos modos visibles y tangibles de acción. Hacer al individuo un participante en la actividad asociada de modo que sienta su éxito y su fracaso como propios, constituye la etapa complementaria. Tan pronto como esté poseído por la actitud emocional del grupo se sentirá alerta para reconocer los fines especiales a los que aspira éste y los medios empleados para tener éxito. En otras palabras, sus creencias y sus ideas adoptarán una forma semejante a las de los demás del grupo. También adquirirá el mismo caudal de conocimiento puesto que éste es un ingrediente de sus actividades habituales.

La importancia del lenguaje para la adquisición de conocimientos es indudablemente la principal causa de la idea común de que el conocimiento puede transmitirse directamente de unos a otros. Parece casi como si todo lo que tenemos que hacer para llevar una idea a la mente de otro es introducir un sonido en sus oídos. Así la transmisión de conocimientos se asimila a un proceso puramente físico. Pero el aprendizaje del lenguaje vendrá a confirmar, cuando se analiza, el principio acabado de establecer. Se admitirá probablemente, con pocas dudas, que el niño adquiere por ejemplo la idea de un sombrero usándolo como lo hacen otras personas: poniéndoselo en su cabeza, dándoselo a los demás para que lo lleven, recogiénolo cuando van a salir, etc. Pero puede preguntarse cómo este principio de la actividad compartida se aplica para obtener mediante la palabra hablada o la lectura, por ejemplo, la idea de un casco griego en el cual no interviene un uso directo de ninguna clase. ¿Qué actividad compartida hay en el aprender de los libros el descubrimiento de América?

Puesto que el lenguaje tiende a convertirse en el instrumento principal del aprender sobre muchas cosas, veamos cómo actúa. El niño comienza, naturalmente, con menos ruidos y sonidos que no tienen ningún sentido y que, por tanto, no expresan ninguna idea. Los sonidos son precisamente una clase de estímulo para una respuesta directa, teniendo algunos un efecto apaciguado, tendiendo otros a provocar una sacudida, etc. El sonido “sombrero” tendría

tampoco sentido como otro de una lengua salvaje, un gruñido aparentemente inarticulado si no fuera preferido en conexión con una acción en la que participa un grupo de personas. Cuando la madre sale con el niño a la calle, le dice “el sombrero” al poner algo en la cabeza del niño. El salir a la calle se convierte en un interés para éste; la madre y el niño no sólo salen juntos físicamente, sino que ambos son afectados por la salida; disfrutan de aquélla en común. Por conjunción de los demás factores que entran en juego, el sonido “sombrero” adquiere pronto el mismo sombrero para el niño que tiene para los padres; llega a ser un signo de la actividad en que interviene. El mero hecho de que el lenguaje consista en sonidos *mutuamente inteligibles* es suficiente por sí mismo para mostrar que su significación depende de su conexión con la experiencia compartida.

En suma, el sonido “sombrero” adquiere sentido precisamente en la misma forma en que la cosa “sombrero”; usándolo en un sentido determinado. Y ambos adquieren el mismo sentido para el niño que tienen para el adulto, porque los dos se emplean en una experiencia común. La garantía para el mismo modo de usarlos se encuentra en el hecho de que la cosa y el sonido se emplean primero en una actividad *conjunta*, como un medio para establecer una conexión activa entre el niño y un adulto. Surgen ideas o significaciones semejantes porque ambas personas están comprometidas como partícipes de una acción en la que lo que hace cada una depende e influye en lo que la otra hace. Si dos salvajes emprendieran juntos una partida de caza y cierto sonido significara para el que lo profiere “moverse hacia la derecha” y para el que lo oye “moverse hacia la izquierda”, es evidente que no podrían realizar juntos con éxito su partida de caza. Entenderse unos a otros significa que los objetos, incluidos los sonidos, tienen el mismo valor para ambos respecto a la realización de una actividad común.

Una vez que los sonidos han adquirido sentido mediante su conexión con otras cosas empleadas en una empresa común, pueden emplearse en conexión con otros sonidos análogos para desarrollar nuevos sentidos, precisamente como se hallan combinadas las cosas a que aluden. Así las palabras por las que un niño aprende, por ejemplo el casco griego tuvieron originariamente un sentido (o fueron comprendidas) por su uso en una acción que tenía un interés y una finalidad comunes. Ahora suscitan una nueva significación al incitar al que las oye o las lee a representarse imaginativamente las actividades en que se usa el casco. En ese momento, el que comprende las palabras “casco griego” llega a ser mentalmente un copartícipe de los que emplearon el casco. Aprende, mediante su imaginación una actividad compartida. No es fácil obtener el *pleno* sentido de las palabras. La mayor parte de las personas probablemente se detienen en la idea de que casco designa un extraño tipo de cubre cabeza que los griegos, llevaron una vez. Concluimos, por tanto que el uso del lenguaje para expresar o adquirir ideas es una extensión y refinamiento de que las cosas adquieren sentido usándolas en una experiencia compartida o una acción conjunta; en ningún sentido contraviene ello ese principio. Cuando las palabras no intervienen como factores en una situación compartida, ni real ni imaginativamente, operan como estímulos puramente físicos, no poseyendo sentido ni valor intelectual. Hacen que la actividad discurra por un cause determinado, pero no las acompaña un propósito

consciente o un sentido. Así, por ejemplo, el signo + puede ser un estímulo para realizar el acto de escribir un número debajo de otro y sumarlos; pero la persona que realiza el acto, operará como un autómatasino comprende el sentido de lo que hace.

3. El medio social como educativo

El resultado neto obtenido hasta ahora es que el ambiente social forma la disposición mental y emocional de la conducta en los individuos introduciéndolos en actividades que despiertan y fortalecen ciertos impulsos, que tienen ciertos propósitos y provocan ciertas consecuencias. Un niño que se desarrolla en una familia de músicos tendrá inevitablemente estimuladas musicalmente cualesquiera capacidades que posea, y relativamente estimuladas más que otros impulsos que pudieran haber sido despertados en otro ambiente. Si no toma interés por la música y adquiere cierta competencia con ella, “quedará fuera”; será incapaz de participar en la vida del grupo a que pertenece. Son inevitables algunas formas de participación en la vida de aquellos con los que el individuo está relacionado; respecto a ellos, el ambiente social ejerce una influencia educativa o formativa inconscientemente y aparte de todo propósito establecido.

En las comunidades salvajes y bárbaras, tal participación directa (que constituye la educación indirecta o incidental de que hemos hablado) proporciona casi la única influencia para incorporar a los jóvenes a las prácticas y creencias del grupo. Aun en las sociedades de nuestro tiempo aquella proporciona la formación básica hasta de la juventud más insistentemente sometida a la acción escolar. De acuerdo con los intereses y ocupaciones del grupo, ciertas cosas llegan a ser objetos de alta estimación; otras, de aversión. La asociación no crea impulsos de afecto y disgusto, pero proporciona los objetos a que se adscriben. El modo en que nuestro grupo o clase hace las cosas tiende a determinar los objetos propios de atención y así prescribir la dirección y límites de la observación y la memoria. Lo que es extraño o extranjero (es decir, fuera de las actividades del grupo) tiende a ser moralmente prohibido e intelectualmente sospechoso. Parece casi increíble para nosotros, por ejemplo, que las cosas que conocemos muy bien hayan podido escapar al conocimiento de las edades pasadas. Nos inclinamos a explicárnoslo atribuyéndolo a la estupidez congénita de nuestros antepasados y suponiendo una inteligencia nativa superior de nuestra parte. Pero la explicación en que sus modos de vida no llamaron su atención a tales hechos, sino que tuvieron sus mentes dirigidas a otras cosas. Así como los sonidos exigen objetos sensibles para estimularlos, así nuestros poderes de observación, recuerdo e imaginación no actúan tampoco espontáneamente, sino que son puestos en movimiento por las exigencias de las ocupaciones sociales corrientes. La contextura principal de las disposiciones está formada, independientemente de la escuela, por tales influencias. Lo que puede hacer la enseñanza consciente, deliberada, es a lo más liberar las capacidades así formadas por su más pleno ejercicio; purgarlas de algunas de sus rudezas y proporcionar objetos que hagan a su actividad más productiva de sentido.

Como esta “influencia inconsciente del ambiente” es tan sutil y penetrante que afecta a todas las fibras del carácter y el espíritu, puede valer la pena especificar unas cuantas direcciones en las que su efecto es más marcado. En primer lugar, los hábitos del lenguaje. Los modos fundamentales del hablar, la masa del vocabulario, se forman en el intercambio ordinario de la vida y se desarrollan no como una serie de medios de instrucción, sino como una necesidad social. El niño pequeño adquiere, como decimos muy acertadamente, la lengua *materna*. Aun cuando los hábitos del hablar así contraídos pueden ser corregidos o hasta desplazados por la enseñanza consciente, sin embargo, en momentos de excitación, los modos de hablar intencionadamente adquiridos desaparecen con frecuencia y los individuos vuelven a su lengua realmente nativa. En segundo lugar, las maneras. El ejemplo es notoriamente más poderoso que el precepto. Las buenas maneras proceden, como se dice, de la buena crianza, o mejor son buena crianza; y ésta se adquiere por la acción habitual, en respuesta a estímulos habituales no por una información transmitida. A despecho del juego nunca acabado de la corrección e instrucción conscientes, la atmósfera y el espíritu ambientales son al fin el agente principal en la formación de las maneras. Y las maneras no son sino una moralidad menor. Además, en la moralidad mayor la instrucción consciente probablemente sólo es eficaz en el grado en que coincide con “el hacer y el hablar” de los que constituyen el ambiente social del niño. En tercer lugar, está el buen gusto y la apreciación estética. Si la vista es afectada constantemente por objetos armoniosos, con elegancia de forma y color, se desarrollará naturalmente un espíritu de buen gusto. El efecto de un ambiente chabacano, desordenado y recargado destruye el buen gusto, así como una vecindad miserable y estéril devasta el deseo de belleza. Contra tales obstáculos, la enseñanza consciente difícilmente puede hacer más que suministrar una información de segunda mano respecto a lo que piensan los demás. Tal gusto no llegará a ser nunca espontánea y personalmente maduro, sino que seguirá siendo un recuerdo elaborado de lo que piensan aquellos a quienes se ha enseñado a mirar. Decir que las normas más profundas de los juicios de valor son estructuradas por las situaciones en que una persona se encuentra habitualmente no es tanto mencionar un cuarto punto como indicar una fusión de los ya mencionados. Raramente reconocemos la medida en que nuestra estimación consciente de lo que es y no es valioso se debe a normas de las que no tenemos conciencia en absoluto. Pero en general, puede decirse que las cosas que aceptamos sin indagación o reflexión son justamente las cosas que determinan nuestro pensar consciente y deciden nuestras resoluciones. Y estos hábitos que se hallan bajo el nivel de la reflexión son precisamente aquellos que se han formado en el dar y tomar constantes de las relaciones con los demás.

4. La escuela como medio ambiente especial

La importancia principal de esta exposición del proceso educativo que se realiza de buen o mal grado consiste en hacernos observar que el tipo de educación que adquiere el ser inmaduro se realiza controlándole ambiente en que actúa, y por tanto piensa y siente. Nosotros nunca educamos directamente, sino de forma indirecta por medio del ambiente. Constituye una gran diferencia el que

permitamos al ambiente realizar su obra o que organicemos ambientes con ese propósito. Y todo medio ambiente es casual en lo que concierne a su influencia educativa si no se le regula deliberadamente con referencia a su efecto educativo. Un hogar inteligente difiere de uno inteligente principalmente en el hecho de que los hábitos de vida y de trato que prevalecen en aquél son escogidos o al menos matizados por la idea de su efecto sobre el desarrollo de los niños. Pero las escuelas siguen siendo, naturalmente, el caso típico del ambiente formado con la finalidad expresa de influir en las disposiciones mentales y morales de sus miembros.

Hablando groseramente, las escuelas nacen cuando las tradiciones sociales son tan complejas que una parte considerable del caudal social se confía a la escritura y se trasmite mediante símbolos escritos. Los símbolos escritos son aún más artificiales o convencionales que los hablados; no pueden ser obtenidos en el intercambio accidental con los demás seres. Además, las formas escritas tienden a seleccionar y registrar materias que son relativamente extrañas a la vida cotidiana. Los logros acumulados de generación en generación se depositan en ella, aunque algunos quedan fuera de uso temporalmente. Por consiguiente, tan pronto como una comunidad depende en una medida considerable de lo que está más allá de su propio territorio y su propia generación inmediata, tiene que acudir al auxilio de las escuelas para asegurar la adecuada transmisión de todos sus recursos. Para citar un ejemplo evidente: la vida de los antiguos griegos y romanos ha influido profundamente en la nuestra y, sin embargo, los modos en que nos han afectado no se presentan en la superficie de nuestras experiencias ordinarias. De manera análoga, los pueblos que aún existen, pero que se hallan remotos en el espacio, el británico, el alemán, el italiano, influyen directamente en nuestros asuntos sociales, pero no puede comprenderse la naturaleza de la interacción sin una exposición y una atención explícitas. De un modo totalmente análogo, no puede confiarse en nuestras asociaciones cotidianas para explicar a los jóvenes el papel desempeñado en nuestras actividades por energías físicas remotas y por estructuras invisibles. De ahí que se haya establecido un modo especial de intercambio social, la escuela, para atender a tales asuntos.

Este modo de asociación tiene tres funciones suficientemente específicas, en comparación con las asociaciones ordinarias de la vida, para ser observadas. En primer lugar, una civilización compleja es demasiado compleja para ser asimilada en su totalidad. Ha de fragmentarse en partes y asimilarse en proporciones de un modo gradual y graduado. Las relaciones de nuestra vida social presente son tan numerosas y se hallan tan entrelazadas, que un niño colocado en la posición más favorable no podría participar fácilmente en muchas de las más importantes de ellas. No participando en ellas, no se le puede comunicar su sentido ni llegar a formar parte de su propia disposición mental. No podría ver los árboles por causa del bosque. Los negocios, la política, el arte, la ciencia, la religión reclamarían todos a la vez su atención y la confusión sería el resultado. La primera misión del órgano social que llamamos la escuela es ofrecer un ambiente simplificado. Aquélla selecciona los rasgos que son más fundamentales y capaces de hacer reaccionar a los jóvenes. Después, establece un orden progresivo, utilizando los

factores primeramente adquiridos como medios de obtener una visión de los más complicados.

En segundo lugar, es misión del ambiente escolar eliminar, hasta donde sea posible, los rasgos perjudiciales del medio ambiente existente para que no influyan sobre los hábitos mentales. Aquél establece un medio de acción purificado. La selección no sólo aspira a simplificar, sino también a eliminar lo que sea indeseable. Toda sociedad está abrumada con lo que es trivial, con las ramas muertas del pasado y con lo que es positivamente perverso. La escuela tiene el deber de eliminar tales cosas del ambiente que ella proporciona y por tanto de hacer lo que pueda para contrarrestar su influjo en el medio social ordinario. Al seleccionar lo mejor para su uso exclusivo, lucha por reforzar el poder de esto mejor. A medida que una sociedad se hace más ilustrada, comprende que es responsable no sólo de transmitir u conservar la totalidad de sus adquisiciones existentes, sino también de hacerlo para una sociedad futura mejor. La escuela es el agente principal para la consecución de este fin.

En tercer lugar, es misión del ambiente escolar contrarrestar diversos elementos del ambiente social y tratar de que cada individuo logre una oportunidad para liberarse de las limitaciones del grupo social en que ha nacido y para ponerse en contacto vivo con un ambiente más amplio. Palabras tales como “sociedad” y “comunidad” se prestan a malas interpretaciones, pues tienen la tendencia a hacernos pensar que existe una cosa singular correspondiente a la palabra particular. En realidad, una sociedad moderna equivale a muchas sociedades más o menos conexionadas. Cada casa con el círculo inmediato de amistades, constituye una sociedad; la aldea o el grupo de compañeros de juego de una calle es una comunidad; cada grupo de negocios, cada club es otra. Saliendo de estos grupos más íntimos, existen en un país como el nuestro gran diversidad de razas, afiliaciones religiosas y divisiones económicas. Dentro de la ciudad moderna, a pesar de su unidad política nominal, existen probablemente comunidades, costumbres, tradiciones, aspiraciones y formas de gobierno y control más diferentes de las que existían en todo un continente en una época anterior.

Cada uno de tales grupos ejerce una influencia formativa sobre las disposiciones activas de sus miembros. Un corrillo, un club, una banda, una partida de ladrones, los presos de una cárcel ofrecen ambientes educativos para los que entran en sus actividades colectivas o conjuntas, tan reales como una iglesia, un sindicato obrero, un negocio en comandita o un partido político. Cada uno de ellos es un modelo de vida asociada o comunal exactamente lo mismo que lo son una familia, una ciudad o un Estado. Hay también comunidades cuyos miembros tienen poco o ningún contacto directo entre sí, como los gremios de artistas, la república de las letras, los miembros de las profesiones cultas esparcidos por la faz de la tierra. Pues ellos tienen aspiraciones en común y la actividad de cada miembro es directamente modificada por el conocimiento de lo que hacen los demás.

En tiempos antiguos, la diversidad de grupos fue en gran parte un asunto geográfico. Había muchas sociedades, pero cada una, dentro de su propio

territorio, era relativamente homogénea. Pero con el desarrollo del comercio, de los transportes, de la comunicación y la emigración, los países como los Estados Unidos están compuestos por una combinación de grupos diferentes con costumbres tradicionales distintas. Esta situación es la que quizá, más que otra causa, ha motivado la demanda de una institución educativa que proporcione algo que equivalga a un ambiente homogéneo y equilibrado para la juventud. Sólo de este modo pueden contrarrestarse las fuerzas centrífugas desarrolladas por la yuxtaposición de grupos diferentes dentro de una misma unidad política. La mezcla en la escuela de la juventud de diferentes razas, religiones y costumbres crea para todos un ambiente nuevo y más amplio. Las materias de estudio comunes acostumbra a todos a una unidad de perspectiva en un horizonte más amplio que el visible a los miembros de cualquier grupo mientras está aislado. La fuerza asimiladora de la escuela pública americana es un testimonio elocuente de la eficacia de un estímulo común y equilibrado.

La escuela tiene también la función de coordinar dentro de las disposiciones de cada individuo las diversas influencias de los diferentes ambientes sociales en que se introduce. Un código prevalece en la familia; otro, en la calle; un tercero, en el taller o el comercio; un cuarto, en la asociación religiosa. Cuando una persona pasa de uno de estos ambientes a otro, está sometida a presiones antagónicas y se halla en peligro de dividirse en un ser con diferentes normas de juicio y emoción en las distintas ocasiones. Este peligro impone a la escuela una misión estabilizadora e integradora.

Sumario

El desarrollo en el joven de las disposiciones y actitudes necesarias para la vida continua y progresiva de una sociedad no puede tener lugar por la comunicación directa de creencias, emociones y conocimiento. Tiene lugar por medio del ambiente. El ambiente consiste en la suma total de condiciones que intervienen en la ejecución de la actividad característica de un ser vivo. El ambiente social consiste en todas las actividades de todos los seres semejantes que intervienen en el desarrollo de las actividades de todos sus miembros. Aquél es verdaderamente educador en sus efectos en la medida en que un individuo comparte o participa en alguna actividad conjunta. Al realizar su participación en la actividad asociada, el individuo se apropia el propósito que la motiva, se familiariza con sus métodos y materias, adquiere la destreza necesaria y se satura de su espíritu emocional.

La formación educativa de las disposiciones se hace más profunda y más íntima, sin intención consciente, a medida que el joven participa gradualmente en las actividades de los diversos grupos a que pueda pertenecer. Conforme se hace más compleja una sociedad, sin embargo, se hace necesario proporcionar un ambiente especial que atienda especialmente al desarrollo de las capacidades de los seres inmaduros. Tres de las más importantes funciones de este ambiente social especial son: simplificar y ordenar los factores de las disposiciones que se desea desarrollar; purificar e idealizar las costumbres sociales existentes; crear un

ambiente más amplio y mejor equilibrado que aquél por el cual el joven sería probablemente influido si se le abandonara a sí mismo.

CAPÍTULO VII

La concepción democrática en la educación

Nos hemos ocupado hasta aquí en su mayor parte, salvo incidentalmente, de la educación tal como puede existir en cualquier grupo social. Ahora tenemos que explicar las diferencias que existen entre el espíritu, el material y los métodos de la educación tal como ésta opera en los diferentes tipos de vida de la comunidad. Decir que la educación es una función social, que asegura la dirección y desarrollo de los seres inmaduros mediante su participación en la vida del grupo a que pertenecen, equivale a decir en efecto que la educación variará con la cualidad de vida que prevalezca en el grupo. Particularmente, es vedad que una sociedad que no sólo cambia sino que tiene también el ideal de tal cambio poseerá normas y métodos de educación diferentes de aquella otra que aspire simplemente a la perpetuación de sus propias costumbres. Para hacer aplicables las ideas generales expuestas a nuestra práctica educativa propia es necesario, por consiguiente, llegar a un conocimiento más íntimo de la naturaleza de la vida social presente.

1. Las implicaciones de la asociación humana

Sociedad es una palabra, pero muchas cosas. Los hombres se asocian en toda clase de formas y para toda clase de fines. Un hombre está comprometido en multitud de grupos diversos, en los cuales sus asociados pueden ser muy diferentes. Parece con frecuencia como si no tuvieran nada en común, excepto que son modos de vida asociada. Dentro de cada organización social más amplia hay numerosos grupos menores; no sólo subdivisiones políticas, sino también asociaciones industriales, científicas, religiosas. Hay partidos políticos con diferentes aspiraciones, gentes de sociedad, corrillos, bandas, corporaciones, sociedades en comandita, grupos íntimamente unidos por lazos de sangre y así en una diversidad infinita. En muchos Estados modernos y en algunos antiguos hay gran diversidad de población, de lenguas, religiones, códigos morales y tradiciones. Desde este punto de vista, muchas de nuestras unidades políticas menores, por ejemplo, una de nuestras grandes ciudades, son un conglomerado de sociedades laxamente asociadas más que una comunidad general y compenetrada de acción y pensamiento.

Los vocablos sociedad y comunidad son así ambiguos. Ambos tiene un sentido axiológico o normativo y otro descriptivo; un sentido de *jure* y un sentido de *facto*. En la filosofía social, la primera interpretación es casi siempre la predominante. La sociedad se concibe como una por su propia naturaleza. Se realzan las cualidades que acompañan a esta unidad, la comunidad laudable de propósito y bienestar, la lealtad a los fines públicos, la reciprocidad de simpatía. Pero cuando miramos los hechos que el vocablo *designa*, en vez de limitar nuestra atención a su

interpretación intrínseca, no encontramos la unidad, sino una pluralidad de sociedades, buenas y malas. Están incluidos hombres ligados en una conspiración criminal, asociaciones de negocios que hacen presa en el público en vez de servirlo, y mecanismos políticos que se mantienen unidos por el interés del botín. Aun cuando se ha dicho que tales organizaciones no son sociedades, puede responderse, en parte, que la concepción de la sociedad se hace entonces tan “ideal” que no puede aplicarse, por no tener referencia a los hechos, y en parte, que cada una de estas organizaciones, por opuestas que sean a los intereses de los demás grupos, tiene algunas de las cualidades laudables de la “sociedad” que las mantiene unidas. Hay un honor entre los ladrones, y una partida de bandidos tiene un interés respecto a sus miembros. Las bandas se caracterizan por un sentimiento fraternal, y los grupos sociales restringidos por una intensa lealtad a sus propios códigos. La vida familiar puede caracterizarse por su exclusivismo, su suspicacia y sus celos respecto a los de afuera, y ser sin embargo un modelo de amistad y ayuda mutua dentro de ella. Toda educación dada por un grupo tiende a socializar a sus miembros, pero la calidad y el valor de la socialización depende de los hábitos y aspiraciones del grupo.

De aquí, una vez más, la necesidad de una medida para el valor de todo modo existente de vida social. Al buscar esta medida, hemos de evitar caer en dos extremos. No podemos establecer, sacándolo de nuestras cabezas, algo que consideremos como una sociedad ideal. Tenemos que basar nuestra sociedad en las sociedades que realmente existen, con el fin de tener la seguridad de que nuestro ideal es practicable. Pero, como acabamos de ver, el ideal no puede repetir simplemente los rasgos que se encuentran en la realidad. El problema consiste en extraer los rasgos deseables de formas de vida en comunidad que realmente existen y en emplearlos para criticar los rasgos indeseables y sugerir su mejora. Ahora bien, en un grupo cualquiera, aun en una partida de ladrones, encontramos algún interés mantenido en común, y cierta cantidad de interacción e intercambio cooperativo con otros grupos. De esos dos rasgos derivamos nuestras normas. ¿Son muy numerosos y variados los intereses conscientemente compartidos? ¿Es pleno y libre el juego con las otras formas de sociedad? Si aplicamos estas consideraciones, por ejemplo, a una banda criminal, encontraremos que los lazos que mantienen conscientemente unidos a sus miembros son pocos en número, reducibles casi a un interés común por el saqueo, y que son de tal naturaleza que aíslan al grupo de los de los demás grupos respecto al dar y tomar de los valores de la vida. De aquí que la educación que tal sociedad proporciona sea parcial y torcida. Si, por otra parte, tomamos el género de vida familiar que sirve de norma, encontraremos que hay en ella intereses materiales, intelectuales y estéticos en que participan todos, y que el progreso de un miembro tiene valor para la experiencia de los demás miembros – pues es fácilmente comunicable- y que la familia no es un todo aislado, sino que entra íntimamente en relaciones con grupos de negocios, con escuelas, con todos los agentes de cultura tanto como con otros grupos semejantes, y que desempeña su debido papel en la organización política y a su vez recibe apoyo de ella. En suma, hay muchos intereses conscientemente compartidos y comunicados, y hay puntos diferentes y libres de contacto con otras formas de asociación.

1) Apliquemos ahora el primer elemento de este criterio a un Estado gobernado despóticamente. No es cierto que no exista un interés común en tal organización entre gobernantes y gobernados. Las autoridades que mandan tienen que apelar en alguna forma a las actividades congénitas de sus súbditos, tiene que poner en juego algunas de sus capacidades. Talleyrand dijo que un gobierno podía hacerlo todo con las bayonetas menos sentarse en ellas. Esta declaración cínica es por lo menos un reconocimiento de que el lazo de unión no es meramente la fuerza coercitiva. Puede decirse, sin embargo, que las actividades a las que se apela son indignas y degradantes, y que tal gobierno pone en actividad simplemente la capacidad para el temor. En cierto modo esta afirmación es verdadera. Pero pasa por alto el hecho de que el temor no necesita ser un factor indeseable en la experiencia. La precaución, la circunscripción, la prudencia, el deseo de prever los sucesos futuros tanto como de evitar lo que es perjudicial, todos estos rasgos deseables son un producto de poner en juego el impulso de temor, como lo son la cobardía y la sumisión abyecta. La dificultad real es que la apelación al temor esté aislada. Al evocar el miedo y la esperanza de recompensas específicas tangibles – digamos la comodidad y el confort- se dejan intactas muchas otras capacidades. O mejor, son afectadas, pero de modo tal que se las pervierte. En vez de actuar por su propia cuenta, se las reduce a meras sirvientes para alcanzar el placer y evitar el dolor.

Esto equivale a decir que no hay un número extenso de intereses comunes, no hay libre juego de avance y retroceso entre los miembros del grupo social. El estímulo y la respuesta son excesivamente unilaterales. Para tener un gran número de valores en común, todos los miembros del grupo deben poseer una oportunidad equitativa para recibir y tomar de los demás. Debe haber una gran diversidad de empresas y experiencias compartidas. De otro modo, las influencias que educan a algunos para señores educarán a otros para esclavos. Y la experiencia de cada partido pierde en sentido cuando se detiene el libre intercambio de los modos diferentes de experiencia vital. Una separación entre las clases privilegiadas y las sometidas impide la endósmosis social. Los males que en este caso afectan a la clase superior son menos materiales y menos perceptibles, pero igualmente reales. Su cultura llega a ser estéril, a retraerse para nutrirse de sí misma; su arte llega a ser una exposición ostentosa y artificial; su riqueza, lujosa; su conocimiento superespecializado, y sus maneras, artificiosas más que humanas.

La falta de intercambio libre y equitativo que surge de una variedad de intereses compartidos desequilibra los estímulos intelectuales. La diversidad de estímulos significa novedad y la novedad significa incitación al pensar. Cuanto más se limita la actividad a unos cuantos puntos determinados –como ocurre cuando las divisiones rígidas de clase impiden un intercambio adecuado de experiencias- más tiende la acción a convertirse en una rutina para la clase en posición desventajosa, y en caprichosa, arbitraria y explosiva para la clase que ocupa la posición materialmente afortunada. Platón definió al esclavo como aquel que acepta de otro los fines que rigen su conducta. Esta condición se produce aun cuando no exista

esclavitud en el sentido legal. Se encuentra siempre que los hombres se consagran a una actividad que es socialmente útil, pero cuya utilidad no comprenden, ni tienen un interés personal por ella. Se habla mucho de la organización científica del trabajo. Es una visión estrecha limitar la ciencia a asegurar una eficiencia de operación a los movimientos de los músculos. La principal oportunidad para la ciencia es el descubrimiento de relaciones de un hombre con su trabajo –incluyendo sus relaciones con los demás que participan en él-, que atraerá sus intereses inteligentes a lo que esta haciendo. La eficiencia en la producción exige a menudo la división del trabajo. Pero ésta se reduce a una rutina mecánica si el trabajador no ve las relaciones técnicas, intelectuales y sociales implicadas en lo que hace, y se dedica a su labor por los motivos proporcionados por tales percepciones. La tendencia a reducir cosas tales como la eficacia de la actividad y la organización científica a exterioridades puramente técnicas es una prueba de los estímulos unilaterales del pensamiento ofrecidos a los que controlan la industria, a los que señalan sus fines. Por su falta de intereses sociales amplios y bien equilibrados no poseen estímulos suficientes para atender a los factores y a las relaciones humanas en la industria. La inteligencia se restringe a los factores que conciernen a la producción técnica y a la comercialización de mercancías. Sin duda, puede desarrollarse en esta dirección restringida una inteligencia muy aguda e intensa, pero el fracaso en no tener en cuenta los factores sociales significativos no representa menos una ausencia de espíritu y una distorsión correspondiente de la vida emocional.

2) Este ejemplo (cuyo alcance ha de extenderse a todas las asociaciones que carecen de reciprocidad de intereses) nos lleva a nuestro segundo punto. El aislamiento y exclusividad de una banda o un círculo restringido pone de relieve su espíritu antisocial. Pero este mismo espíritu se encuentra dondequiera que un grupo tenga “sus intereses propios”, que le aíslan de a plena interacción con otros grupos, de suerte que su propósito predominante es la protección de lo que ha adquirido, en vez de la reorganización y progreso mediante relaciones más amplias que se recluyen en sus preocupaciones domésticas, como si no tuvieran conexión con una vida más amplia; a las escuelas cuando se separan de los intereses del hogar y de la comunidad; a las divisiones entre ricos y pobres, cultos e incultos. El punto esencial es que el aislamiento produce la estructura formal y rígida de la vida, los ideales estáticos y egoístas dentro del grupo. No es accidental que las tribus salvajes consideren como sinónimos a extranjeros y enemigos. Esto procede del hecho de que han identificado su experiencia con la adhesión rígida a sus costumbres del pasado. Sobre tal base, es completamente lógico temer el intercurso con los demás; pues tal contacto puede disolver las costumbres. Aquél ocasionaría ciertamente la reconstrucción. Es un lugar común decir que una vida mental despierta y expansiva depende de ampliar el campo de contacto con el ambiente físico. Pero el principio se aplica aún más significativamente al campo en que propendemos a ignorarlo, a la esfera de los contactos sociales.

Toda era expansiva en la historia de la humanidad ha coincidido con la actuación de factores que han facilitado eliminar la distancia entre los pueblos y clases

anteriores alejados unos de otros. Aun los supuestos beneficios de la guerra – mucho más supuestos que reales- surgen del hecho de que los conflictos de los pueblos intensifican al menos la intercomunicación entre ellos y así les pone accidentalmente en condiciones de conocerse unos a otros y por tanto de ampliar sus horizontes. Los viajes, las tendencias económicas y comerciales han llegado en la actualidad a romper barreras exteriores; a poner a los pueblos y las clases en una conexión más íntima y perceptible entre ellos. Queda por conquistar, en su mayor parte, la significación intelectual y emocional de este aniquilamiento físico del espacio.

2. El ideal democrático

Los dos elementos de nuestro criterio se dirigen hacia la democracia. El primero significa no sólo puntos más numerosos y más variados de interés participados en común, sino también el reconocimiento de los intereses mutuos como un factor de control social. El segundo significa no sólo una interacción más libre entre los grupos sociales (antes aislados donde la intención podía mantener una separación) sino también un cambio en los hábitos sociales; su reajuste continuo afrontando las nuevas situaciones producidas por el intercambio variado. Y estos dos rasgos son precisamente los que caracterizan a la sociedad democráticamente constituida.

Desde el punto de vista educativo, observamos primeramente que la realización de una forma de vida social en la que los intereses se penetran recíprocamente y donde el progreso o reajuste merece una importante consideración, hace a una sociedad democrática más interesada que otras organizar una educación deliberada y sistemática. La devoción de la democracia a la educación es un hecho familiar. La explicación superficial de esto es que un gobierno que se apoya en el sufragio universal no puede tener éxito si no están educados los que eligen y obedecen a sus gobernantes. Puesto que una sociedad democrática repudia el principio de la autoridad externa, tiene que encontrar un sustitutivo en la disposición y el interés voluntarios y éstos sólo pueden crearse por la educación. Pero hay una explicación más profunda. Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente. La extensión en el espacio del número de individuos que participan en un interés, de modo que cada uno ha de referir su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia, equivale a la supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden que el hombre perciba la plena significación de su actividad. Estos puntos de contacto más numerosos y más variados denotan una mayor diversidad de los estímulos a que ha de responder un individuo; asignan por consiguiente un premio a la variación de sus acciones. Aseguran una liberación de las capacidades que permanecen reprimidas en tanto que las incitaciones a la acción sean parciales, que tienen que serlo en un grupo que en su exclusivismo suprime muchos intereses.

La ampliación del área de intereses compartidos y la liberación de una mayor diversidad de capacidades personales que caracterizan a una democracia no son, naturalmente, producto del esfuerzo deliberado y consciente. Por el contrario, fueron causadas por el desarrollo de formas de manufactura y comercio, de viajes, emigraciones e intercomunicaciones que nacieron del dominio de la ciencia sobre las energías naturales. Pero después que ha tenido lugar una mayor individualización, por una parte, y una comunidad de intereses más amplia, por otra, constituye un esfuerzo deliberado sostenerlas y extenderlas. Evidentemente, una sociedad a la que sería fatal la estratificación en clases separadas tiene que procurar que las oportunidades intelectuales sean accesibles a todos en forma equitativa y fácil. Una sociedad dividida en clases necesita prestar especial atención a la educación de sus elementos dominantes. Una sociedad que es móvil, que está llena de canales para la distribución de un cambio que ocurra en cualquier parte tiene que procurar que sus miembros sean educados para la iniciativa y la adaptabilidad personales. De otro modo éstos se verán abrumados por los cambios a que estarán sometidos y cuya significación o conexión no percibirán. El resultado será una confusión, en la que unos pocos se apropiarán de los resultados de las actividades ciegas y dirigidas externamente de los demás.

3. La filosofía platónica de la educación

Los capítulos siguientes se dedicarán a hacer explícitas las implicaciones de las ideas democráticas de la educación. En la parte restante de este capítulo consideraremos las teorías pedagógicas que se han desarrollado en las tres épocas en que se realizó especialmente el sentido social de la educación. La primera que debe considerarse es la de Platón. Nadie mejor que él podía expresar el hecho de que una sociedad se halla organizada establemente cuando cada individuo está haciendo aquello para lo cual tiene por naturaleza aptitud, de tal modo que pueda ser útil a los demás (o contribuir al todo a que pertenece) y que es función de la educación descubrir estas aptitudes y adiestrarlas progresivamente para el uso social. Mucho de lo que se ha dicho después se ha tomado de lo que Platón enseñó primero al mundo en una forma consciente. Pero ciertas condiciones que no podía él controlar intelectualmente le llevaron a limitar estas ideas en su aplicación. Nunca llegó él a alcanzar una concepción de la pluralidad indefinida de actividades que puedan caracterizar a un individuo, o a un grupo social, y consiguientemente limitó su visión a un número restringido de clases de capacidades y de organizaciones sociales.

El punto de partida de Platón es que la organización de la sociedad depende en último término del conocimiento del fin de la existencia. Si no conocemos su fin, estaremos a merced de los accidentes y caprichos. Sólo conociendo el fin, el bien, tendremos un criterio para decir racionalmente cuáles son las posibilidades que deben fomentarse y qué organizaciones sociales deben ordenarse. No poseeremos una concepción de los límites propios y de la distribución de las actividades –lo que llamó justicia- como un rasgo a la vez de la organización individual y de la sociedad. ¿Pero cómo ha de alcanzarse el conocimiento del bien final y permanente? Al tratar esta cuestión llegamos al obstáculo aparentemente

insuperable de que tal conocimiento no es posible sino en un orden social justo y armonioso. En todas partes el espíritu se halla distraído y desviado por falsas valoraciones y falsas perspectivas. Una sociedad desorganizada y facciosa establece un gran número de modelos y normas diferentes. En tales condiciones es imposible para el individuo alcanzar una consistencia espiritual. Sólo un todo completo es plenamente autoconsciente. Una sociedad que se apoya en la supremacía de algún factor sobre los demás, independientemente de sus aspiraciones racionales o adecuadas, desvía inevitablemente el pensamiento. Asigna un premio a ciertas cosas y menosprecia a otras, y crea un espíritu cuya aparente unidad es forzada y tergiversada. La educación procede en último término de los modelos proporcionados por las instituciones, las costumbres y las leyes. Sólo en un Estado justo serán éstas adecuadas para dar la educación debida, y sólo aquéllos cuyos espíritus están bien cultivados serán capaces de reconocer el fin y el principio ordenador de las cosas. Parece que nos hallamos en un círculo cerrado. Sin embargo, Platón sugirió una salida. Unos pocos hombres, filósofos o amantes de la sabiduría –o verdad- pueden aprender por el estudio, al menos en bosquejo, los debidos modelos de la existencia verdadera. Si un gobernante poderoso formara un Estado conforme a estos modelos, podrían conservarse sus reglas. Podría aplicarse una educación que criticara a los individuos, descubriendo para qué servían y proporcionando un método para asignar a cada uno el trabajo en la vida para el cual se adapta su naturaleza. Haciendo cada uno su propia parte, y no trasgrediéndola nunca, se mantendrían el orden y la unidad del todo.

Sería imposible encontrar en ningún esquema de pensamiento filosófico un reconocimiento más adecuado, por una parte, de la significación educativa de las organizaciones sociales y, por otra, de la dependencia de esas organizaciones respecto a los medios empleados para educar a la juventud. Sería imposible encontrar un sentido más profundo de la función de la educación para descubrir y desarrollar las capacidades personales, y para prepararlas de modo que se pongan en contacto con las actividades de los demás. Sin embargo, la sociedad en que se proclamaron estas teorías era tan poco democrática que Platón no pudo presentar una solución para los problemas cuyos términos había visto tan claramente.

Aun cuando afirmó con énfasis que el lugar del individuo en la sociedad no debía estar determinado por el nacimiento o la riqueza o por cualquier situación convencional, sino sólo por su propia naturaleza, descubierta en el proceso de la educación, no tuvo percepción de la singularidad del individuo. Para él, los individuos se clasifican en clases, y sólo en un número muy pequeño de ellas. Por consiguiente, el examen y clasificación que realiza la educación sólo revela a cuál de las tres clases que establece pertenece un individuo. No existiendo un reconocimiento de que cada individuo constituye su propia clase, no podía hacer un reconocimiento de la infinita diversidad de tendencias activas y combinaciones de tendencias de que un individuo es capaz. Habría sólo tres tipos de facultades o poderes en la constitución del individuo. De aquí que la educación alcanzara

pronto un límite estático en cada clase, pues sólo la diversidad introduce cambios y progreso.

En algunos individuos los apetitos dominan naturalmente, y son asignados a la clase trabajadora y comercial, que expresa y satisface las necesidades humanas. Otras revelan, mediante la educación, que sobre los apetitos poseen disposiciones generosas sobresalientes y resueltamente valerosas. Éstos llegan a ser los súbditos, ciudadanos del Estado; sus defensores en la guerra; sus guardianes internos en la paz. Pero su límite está fijado por su carencia de razón, que es una capacidad para captar lo universal. Aquellos que la poseen son aptos para la clase más elevada de educación, y llegan a ser con el tiempo los legisladores del Estado, pues las leyes son los universales que dominan los particulares de la experiencia. Así no es cierto que Platón subordinase intencionalmente el individuo al todo social. Pero es verdad que la falta de percepción de la singularidad de cada individuo, de su inconmensurabilidad con otros, y consiguientemente su no reconocimiento de que una sociedad podía cambiar y ser no obstante estable, su doctrina de las facultades y clases limitadas, producen como efecto inevitable la idea de la subordinación de la individualidad.

No podemos superar la convicción de Platón de que el individuo es feliz y la sociedad está bien organizada cuando cada individuo emprende aquellas actividades para las cuales tiene dotes naturales, ni su convicción de que la función primaria de la educación consiste en descubrir estas dotes a su poseedor y prepararle para su uso eficiente. Pero el progreso del conocimiento nos ha hecho ver la superficialidad de la reducción hecha por Platón de los individuos y sus facultades originarias a unas pocas clases radicalmente separadas; nos ha enseñado que las capacidades originarias son indefinidamente numerosas y variables. Pero sólo constituye el otro aspecto de este hecho decir que en la medida en que una sociedad ha llegado a ser democrática, la organización social significa la utilización de las cualidades específicas y variables de los individuos, no la estratificación de las clases. Aunque su filosofía pedagógica fuera revolucionaria, no estaba por ello menos sometida a ideales estáticos. Pensaba que el cambio o la alteración revelaban un fluir anormal; que la verdadera realidad era inmutable. De aquí que aunque cambiara radicalmente la estructura existente de la sociedad, su fin era constituir un Estado en el que no tuviera lugar más tarde el cambio. El último fin de la vida está fijado; dado un Estado estructurado con este fin a la vista, no podían ser alterados ni aun los menores detalles. Aunque éstos no fueran en sí importantes, si no obstante se les permitiera, acostumbrarían el espíritu de los hombres a la idea del cambio, y por ello a ser disolventes y anárquicos. El fracaso de esta filosofía se percibe en el hecho de que Platón no pudo confiar en perfeccionamientos graduados de la educación para producir una sociedad mejor, la cual a su vez perfeccionase la educación, y así indefinidamente. La educación correcta no podía nacer hasta que existiera un Estado ideal, y después que la educación se hubiera consagrado enteramente a su conservación. Para la existencia de este Estado se vio obligado a confiar en algún accidente feliz por el cual la sabiduría filosófica pudiera coincidir con la posesión del poder gobernante en el Estado.

4. El ideal “individualista” del siglo XVIII

En la filosofía del siglo XVIII nos encontramos en un círculo de ideas muy diferente. La “naturaleza” significa aún algo antitético a la organización social existente; Platón ejerció una gran influencia sobre Rousseau. Pero la voz de la naturaleza habla ahora a favor de la diversidad del talento individual y de la necesidad del libre desarrollo de la individualidad en todas sus variedades. La educación de acuerdo con la naturaleza proporciona el objetivo y el método de la instrucción y la disciplina. Además, las dotes nativas u originarias se concibieron, en los casos extremos, como asociales y aun como antisociales. Se pensaron las organizaciones sociales como meros expedientes externos por los cuales estos individuos asociales podían alcanzar una mayor cantidad de felicidad privada por sí mismos.

Sin embargo, estas afirmaciones ofrecen sólo una idea inadecuada de la verdadera significación del movimiento. En realidad, su principal interés consistía en el progreso y en el progreso social. La filosofía aparentemente antisocial era una especie de disfraz transparente de un impulso hacia una sociedad más amplia y más libre, el cosmopolitismo. El ideal positivo era la humanidad. Como miembro de la comunidad, diferente de un Estado, podían librarse las capacidades del hombre, en tanto que en las organizaciones políticas existentes sus capacidades eran dificultadas y alteradas para satisfacer las exigencias y los intereses egoístas de los gobernantes del Estado. La doctrina del individualismo extremo no fue sino la contrapartida, el reverso de los ideales de la perfectibilidad infinita del hombre y de una organización social que tenía un alcance tan vasto como la humanidad. El individuo emancipado había de llegar a ser el órgano y el agente de una sociedad amplia y progresiva.

Los heraldos de este evangelio fueron intensamente conscientes de los males del estado social en que se hallaban. Atribuyeron esos males a las limitaciones impuestas a las capacidades libres del hombre. Tal limitación era a la vez perturbadora y corruptora. Su apasionada devoción a la emancipación de la vida respecto a las restricciones externas que operaban en beneficio exclusivo de la clase a la cual atribuyó el poder un sistema feudal desaparecido, encontró su formación intelectual en un culto a la naturaleza. Dar a la “naturaleza” plena libertad de acción era sustituir un orden social artificial, corrompido e inequitativo por un nuevo y mejor reino de la humanidad. La fe ilimitada en la naturaleza como modelo y como poder actuante se fortaleció por los avances de la ciencia natural. La investigación de la libertad de los prejuicios y de las restricciones artificiales impuestas por la Iglesia habían revelado que el mundo era un escenario de la ley. El sistema solar newtoniano, que había expresado el reino de la ley natural, fue un escenario de maravillosa armonía, donde cada fuerza se equilibraba en las relaciones humanas con sólo que los hombres se libran de las restricciones coercitivas artificialmente impuestas por los hombres mismos.

Se pensó que la educación de acuerdo con la naturaleza sería el primer paso para alcanzar esta sociedad más social. Se vio claramente que las limitaciones económicas y políticas dependían en último término de las limitaciones del pensamiento y del sentimiento. El primer paso en la liberación de los hombres de las cadenas externas era emanciparles de las cadenas internas de las falsas creencias e ideales. Lo que se llamaba la vida social, las instituciones existentes, era demasiado falso y corrompido para que se le confiara esta obra. ¿Cómo podía esperarse emprenderla cuando la empresa significaba su propia destrucción? La “naturaleza” debe ser, pues, el poder al que se confiara la empresa. Aun la teoría sensualista extrema del conocimiento fue derivada de esta concepción. Insistir en que el espíritu es originariamente pasivo y vacío fue un modo de glorificar las posibilidades de la educación. Si el espíritu fuera la tabla de cera en la que habían de escribirse los objetos, no habría límites a las posibilidades de la educación por medio del ambiente natural. Y como el mundo natural de objetos es una escena de “verdad” armoniosa, esta educación produciría infaliblemente espíritus llenos de verdad.

5. La educación como nacional y social

Tan pronto como se desvaneció el primer entusiasmo por la libertad se percibió claramente la debilidad de la teoría en el aspecto constructivo. Abandonarlo todo meramente a la naturaleza no era, después de todo, sino negar la misma idea de la educación; era confiar en los accidentes circunstanciales. No sólo se requería algún método, sino también algún órgano positivo, algún agente administrativo para dirigir el proceso de la instrucción. Teniendo “el desarrollo completo y armónico de todas las capacidades” su contrapartida social en una humanidad ilustrada y progresiva, necesitaba una organización determinada para su realización. Los individuos particulares podían proclamar aquí y allí el evangelio, pero no podían realizar la labor. Un Pestalozzi podía intentar experimentos y exhortar a las personas filantrópicas dotadas de riqueza y poder seguir su ejemplo, pero aun el mismo Pestalozzi vio que toda prosecución eficaz del nuevo ideal educativo requería el apoyo del Estado. La realización de la nueva educación destinada a producir una nueva sociedad depende, después de todo, de las actividades de los estados existentes. El movimiento a favor de la idea democrática llega a ser inevitablemente un movimiento en favor de las escuelas dirigidas y administradas públicamente.

En lo que concernía a Europa, la situación histórica identificó el movimiento a favor de una educación sostenida por el Estado con el movimiento nacionalista en la vida política; un hecho de incalculable significación para los movimientos siguientes. Bajo el influjo del pensamiento alemán en particular, la educación de ideas del Estado nacional. El “Estado” sustituyó a la humanidad; el cosmopolitismo cedió al nacionalismo. Formar al ciudadano, no al “hombre”, llegó a ser el fin de la educación.³ La situación histórica a que se hace referencia es el efecto producido

³ Hay una tendencia muy descuidada en Rousseau que se dirige intelectualmente en este sentido se opuso al estado actual de cosas basándose en que no formaba ni al ciudadano ni al hombre en las condiciones

por las conquistas napoleónicas, especialmente en Alemania. Los Estado alemanes percibieron (y los hechos siguientes demostraron lo correcto de la visión) que la atención sistemática a la educación era el medio mejor de recobrar y mantener su integridad y poder políticos. Externamente se hallaban débiles y divididos. Bajo la dirección de los estadistas prusianos hicieron de esta condición un estímulo para el desarrollo de un sistema de educación pública extenso y perfectamente fundamentado.

Este cambio en la práctica produjo necesariamente un cambio en la teoría. La teoría individualista quedó relegada a segundo término. El Estado proporcionó no sólo los medios de la educación pública sino también su objetivo. Cuando la práctica real fue tal que el sistema escolar, desde los grados primarios hasta las facultades universitarias, proporcionó el ciudadano y el soldado patriótico y los futuros funcionario y administrador públicos, y proveyó los medios para la defensa y expansión militar, industrial y política, le fue imposible a la teoría no realzar el objetivo de la eficacia social. Y con la inmensa importancia atribuida al Estado nacionalista, rodeado por otros Estados competidores y más o menos hostiles, fue igualmente imposible interpretar la eficacia social en forma de un vago humanitarismo cosmopolita. Como el mantenimiento de una soberanía nacional particular requería la subordinación de los individuos a los intereses superiores del Estado tanto en su defensa militar como en sus luchas por la supremacía internacional en el comercio, le interpretó la eficacia social como necesitando una subordinación análoga. Se consideró el progreso educativo como un adiestramiento disciplinario más que como un desarrollo personal. Pero como persistió, sin embargo, el ideal de cultura como desarrollo completo de la personalidad, la filosofía pedagógica trató de reconciliar ambas ideas. La reconciliación adoptó la forma de la concepción del carácter "orgánico" del Estado. El individuo aislado no es nada; sólo en y por la absorción de los objetivos y el sentido de las instituciones organizadas alcanza su verdadera personalidad. Lo que parece ser su subordinación a la autoridad política y la exigencia de su sacrificio a los mandatos de sus superiores no es en realidad, sino su asimilación de la razón objetiva manifestada en el Estado, o sea el único camino por el cual puede llegar a ser verdaderamente racional. LA idea del desarrollo que hemos visto que es característica del idealismo institucional (como en la filosofía de Hegel) constituyó justamente tal esfuerzo deliberado para combinar las ideas de la realización completa de la personalidad y de la subordinación "disciplinaria" absoluta a las instituciones existentes.

La extensión de la transformación de la filosofía pedagógica que se realizó en Alemania en la generación entregada a la lucha contra Napoleón y a favor de la independencia nacional puede percibirse en Kant, quien había expresado el anterior ideal individuo cosmopolita. En su trato *Pedagogía*, que consiste en las lecciones dadas por él en los últimos años del siglo XVIII, define la educación

existentes, prefiero lo último a lo primero. Pero hay muchas indicaciones suyas que señalan la formación del ciudadano como idealmente superior y que representa que su esfuerzo propio tal como se encarga en el *Emilio*, fue simplemente el mejor expediente que la corrupción de los tiempos le permitió presentar

como el proceso por el cual el hombre llega a ser hombre. La humanidad comienza su historia sumergida en la naturaleza, no como Hombre que es una criatura de razón, en tanto que la naturaleza aporta sólo instintos y apetitos. La naturaleza ofrece solamente los gérmenes que la educación ha de desarrollar y perfeccionar. La peculiaridad de la vida verdaderamente humana es que el hombre tiene que crearse a sí mismo por su propio esfuerzo voluntario; debe hacerse a sí mismo un ser verdaderamente moral, racional y libre. Este esfuerzo creador ha de realizarse por las actividades educativas de generaciones lentas. Su aceleración depende de los hombres que se esfuerzan conscientemente por educar a sus sucesores, no para el estado de cosas existente, sino para hacer posible una humanidad futura mejor. Pero aquí está la gran dificultad. Cada generación se inclina a educar a su juventud para salir adelante en el mundo presente en vez de hacerlo con vistas al fin más propio de la educación; la promoción de la mejor realización posible de la humanidad como humanidad. Los padres educan a sus hijos de modo que puedan salir adelante; los príncipes educan a sus súbditos como instrumentos de sus propios fines.

¿Quién dirigirá, pues, la educación para que pueda perfeccionarse la humanidad? Nosotros tenemos que depender de los esfuerzos de los hombres ilustrados en su capacidad privada. “Toda cultura comienza con los hombres privados y se extiende desde ellos hacia fuera. La aproximación gradual de la naturaleza humana a su fin sólo es posible por los esfuerzos de las personas de amplias inclinaciones que son capaces de captar el ideal de una condición futura mejor... Los gobernantes están simplemente interesados por una educación tal que haga de sus súbditos instrumentos mejores para sus propias intenciones. “Aun los subsidios de los gobernantes a las escuelas sostenidas con fondos privados tienen que ser cuidadosamente examinados. Pues el interés de los gobernantes por el bienestar de su propia nación, en vez de por lo que es mejor para la humanidad, les hará desear, si dan dinero para las escuelas, trazar sus planes. Tenemos en esta concepción una afirmación expresa de los puntos característicos del cosmopolitismo individualista del siglo XVIII. El pleno desarrollo de la personalidad particular se identifica con las aspiraciones de la humanidad como un todo y con la idea del progreso. Además, vemos aquí un temor explícito respecto a la influencia entorpecedora de una educación dirigida y regulada por el Estado para la consecución de ideas. Pero en menos de dos décadas después de esta época, los sucesores filosóficos de Kant –Fichte y Hegel- elaboraron la idea de que la función principal del Estado es educativa; que, en particular, la regeneración de Alemania había de realizarse por una educación aplicada en interés del Estado, y que el individuo particular es necesariamente un ser egoísta, irracional esclavo de sus apetitos y circunstancias a menos que se someta voluntariamente a la disciplina educativa de las instituciones y leyes del Estado: En este espíritu, Alemania fue el primer país que emprendió un sistema de educación pública, universal y obligatoria, que se extendió desde la escuela primaria hasta la universidad, y que sometió a los reglamentos e inspección celosos del Estado todas las empresas particulares de educación.

Dos resultados deben derivarse de esta breve ojeada histórica. El primero es que expresiones tales como la concepción individual y social de la educación carecen de sentido tomadas con amplitud o aparte de su contexto. Platón sostuvo el ideal de una educación que debía identificar a la realización individual con la coherencia y estabilidad sociales. Su situación forzó su ideal en la noción de una sociedad organizada en clases estratificadas, perdiéndose lo individual en la clase. La filosofía pedagógica del siglo XVIII fue sumamente individualista en la forma, pero esta forma estaba inspirada por un ideal social noble y generoso; el de una sociedad organizada para abarcar a la humanidad y facilitar la infinita perfectibilidad humana. La filosofía idealista de Alemania a comienzos del siglo XIX aspiró de nuevo a identificar los ideales del desarrollo libre y completo de una personalidad culta con la disciplina social y la subordinación política. Hizo del Estado Nacional un intermediario entre la realización de la personalidad privada, por parte, y de la humanidad, por otra. Consiguientemente, es asimismo posible formular su principio inspirador con igual verdad, bien en la forma clásica del desarrollo armónico de todas las capacidades de la "personalidad", o bien en la terminología más reciente de la "eficacia social". Todo esto refuerza la afirmación con que se inicia este capítulo; la concepción de la educación como un proceso y función sociales no tiene un sentido concreto hasta que definamos la clase de sociedad que tenemos en la mente.

Estas consideraciones preparan el camino para nuestra segunda conclusión. Uno de los problemas fundamentales de la educación en y para una sociedad democrática lo plantea el conflicto entre una finalidad nacionalista y una ampliamente social. La primera concepción cosmopolita y "humanitaria" sufrió de vaguedad y de falta de órganos definidos por ejecución, de medios de administración. En Europa, en los Estados continentales particularmente, la nueva idea de la importancia de la educación para el bienestar y el progreso sociales fue capturada por los intereses nacionales y obligada a realizar una labor cuya finalidad social era definitivamente estrecha y obligada a realizar una labor cuya finalidad social era definitivamente estrecha y exclusiva. Se identificaron la finalidad social de la educación y su finalidad nacional, y el resultado fue un marcado oscurecimiento del sentido de la finalidad social.

Esta confusión corresponde a la situación existente en el intercambio humano. Por una parte, la ciencia, el comercio y el arte trascienden las fronteras nacionales. Son ampliamente internacionales respecto a la cualidad y al método suponen una interdependencia y cooperación entre las gentes que habitan en diferentes países. Al mismo tiempo, la idea de la soberanía nacional. No se ha acentuado nunca en política tanto como en el tiempo presente. Cada nación vive en un estado de hostilidad reprimida y de guerra incipiente con sus vecinos. Cada una quiere ser el juez supremo de sus propios intereses y se da por supuesto que cada una tiene intereses que son exclusivamente propios. Discutir esto es discutir la idea misma de la soberanía nacional. Que se supone es básica para la ciencia y la práctica política. Esta contradicción (pues no es otra cosa) entre la más amplia esfera de la vida asociada y colaboradora y la más estrecha de las empresas y propósitos exclusivos y por tanto potencialmente hostiles, exige de la teoría

pedagógica una concepción más clara del sentido de lo “social”, como una función y prueba de la educación, de la que se ha alcanzado hasta ahora.

¿Es posible que un sistema de educación sea dirigido por un estado nacional y que, y que, sin embargo, los fines sociales del proceso educativo no sean restringidos, constreñidos y corrompidos? Internamente, la cuestión ha de afrontar las tendencias que, debido a las presentes circunstancias económicas. Divide a la sociedad en clases, algunas de las cuales son convertidas meramente en instrumentos para la cultura superior de las demás. Externamente, la cuestión afecta a la reconciliación de la lealtad nacional, del patriotismo, con la devoción superior a las cosas que unen a los hombres en fines comunes, independientemente de las fronteras políticas nacionales. Ninguna de estas fases del problema puede resolverse por medios puramente negativos. No basta procurar que la educación no se emplee activamente como un instrumento para facilitar la explotación de una clase por otra. Deben ofrecerse facilidades escolares de tal amplitud y eficacia que, de hecho y no simplemente de nombre, supriman los efectos de las desigualdades económicas y aseguren a todos los sectores de la nación una igualdad de condiciones para sus carreras futuras. El cumplimiento de este fin requiere no solo una adecuada provisión de recursos escolares por parte de la administración (y tal hecho de los mismos), sino también una modificación de los ideales tradicionales de cultura. Materiales tradicionales de estudio y métodos tradicionales de enseñanza y disciplina. Tal modificación retendrá a los jóvenes bajo las influencias educativas hasta que estén equipados para ser expertos en sus propias carreras económicas y sociales. El ideal puede parecer de ejecución remota, pero el ideal democrático de educación será una ilusión y hasta una frase trágica a menos que el ideal domine cada vez más a nuestro sistema de educación pública.

El mismo principio se aplica a las consideraciones que afectan a las relaciones de las naciones entre sí. No es bastante enseñar los horrores de la guerra y evitar todo lo que pueda estimular los celos y la animosidad internacionales. Debe acentuarse todo lo que une a los pueblos en las empresas y resultados cooperativos humanos, independientemente de las limitaciones geográficas. El carácter secundario y provisional de la soberanía nacional respecto a una asociación e intercambio más pleno, más libre y más fructífero de todos los seres humanos, debe introducirse como un estado de ánimo operante. Si estas aplicaciones parecen estar alejadas de una consideración filosófica de la educación, esta impresión revelará que no se ha captado debidamente el sentido de la idea de educación anteriormente expuesta. Esta conclusión se halla unida a la verdadera idea de la educación considerada como una liberación de las capacidades individuales en un acrecimiento progresivo dirigido a fines sociales. De otro modo, sólo puede aplicarse inconsistentemente un criterio democrático de la educación.

Sumario

Puesto que la educación es un proceso social, y hay muchas clases de sociedades, un criterio para la crítica y la construcción educativas implica un ideal social *particular*. Los dos puntos de seleccionados por los cuales medir el valor de una forma de vida social son la extensión en que los intereses de un grupo son compartidos por todos sus miembros y la plenitud y libertad con que aquél actúa con los demás grupos. En otras palabras, una sociedad indeseable es aquella que pone barreras interna y externamente al libre intercambio y comunicación de la experiencia. Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes que todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las relaciones y el control sociales y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden.

Desde este punto de vista se han considerado tres filosofías de la educación, típicas, históricas. Se encontró que la platónica tenía un ideal muy semejante en la forma al que hemos formulado, pero que estaba comprometida por hacer de la clase más que del individuo la unidad social. Se encontró que el llamado individualismo de la “ilustración” del siglo XVIII suponía la noción de una sociedad tan amplia como la humanidad de cuyo progreso había de ser órgano el individuo. Pero carecía de un procedimiento para asegurar el desarrollo de su ideal, como se evidenció en su fracaso en volver a la naturaleza. Las filosofías idealistas institucionales del siglo XIX suplieron esta falta, haciendo del Estado la agencia, pero limitando con ello la concepción de la finalidad social a los que fueran miembros de la misma unidad política; y reintrodujeron la idea de la subordinación del individuo a la institución.

Gramsci, Antonio (1975) “La formación de los intelectuales “y “La organización de la escuela y de la cultura”. En: Los intelectuales y la organización de la cultura. México: Juan Pablos. Pp. 11-28 y 107-124.

LA FORMACIÓN DE LOS INTELECTUALES

¿Los intelectuales, son un grupo social autónomo e independiente, o por el contrario cada grupo social tiene sus propias categorías especializadas de intelectuales? El problema es complejo por las formas variadas que ha tomado hasta hoy el proceso histórico real de formación de las diversas categorías intelectuales.

Las más importantes de esas formas son las dos siguientes:

- 1) Cada grupo social, naciendo en el terreno originario de una función esencial del mundo de la producción económica, se crea conjunta y orgánicamente uno o más rangos de intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de la propia función, no sólo en el campo económico sino también en el social y en el político; el empresario capitalista crea consigo mismo al técnico industrial y al especialista en economía política, a los organizadores de una nueva cultura, de un nuevo derecho, etc., etc. Se debe notar el hecho que el empresario representa una elaboración social superior ya caracterizada por una cierta capacidad dirigente y técnica (o sea intelectual): éste no sólo debe poseer una cierta capacidad técnica fuera de la esfera circunscripta de su actividad y de su iniciativa propia, sino también en otras esferas, por lo menos en aquellas más directamente ligadas con la actividad económica (debe ser un organizador de masas de hombres; un organizador de la “confianza” de los inversores de la empresa, de los compradores de sus mercancías, etc.)

No todos los empresarios, pero por lo menos una *élite* de ellos debe tener una capacidad de organización de la sociedad en general, en todo su complejo organismo de servicios hasta la misma organización estatal, dada la necesidad de crear las condiciones más favorables para la expansión de la propia clase – como mínimo debe poseer la capacidad para seleccionar “los empleados” (empleados especializados) a los que se pueda confiar la actividad organizativa de las relaciones generales externas de la empresa. Se puede observar que los intelectuales “orgánicos” que cada nueva clase crea consigo misma y forma en su desarrollo progresivo, son en general “especializaciones” de aspectos parciales de la actividad primitiva del tipo social nuevo que la nueva clase ha dado a luz.⁴

También los señores feudales detentaron una particular capacidad técnica, capacidad militar, y fue precisamente desde el momento en que la aristocracia perdió el monopolio de la capacidad técnico-militar cuando comenzó la crisis del feudalismo. Pero la formación de los intelectuales en el mundo feudal y en el precedente mundo clásico debe ser examinada aparte: esta formación y desenvolvimiento siguió trayectos y modos que conviene estudiar concretamente. Se debe observar que la masa de los campesinos aunque cumple una función esencial en el mundo de la producción, no genera intelectuales propios, “orgánicos” y tampoco “asimila” ningún grupo de intelectuales “tradicionales”, a pesar de que otros grupos sociales extraen muchos de sus intelectuales de la masa de campesinos y que gran parte de los intelectuales tradicionales son de origen campesino.

⁴ *Los Elementos de Ciencia Política (Elemento di scienza politica)* de Mosca (nueva ed. aumentada de 1923) deben ser consultados sobre este tema. La llamada “clase política” de Mosca no es otra cosa que la categoría intelectual del grupo social dominante: el concepto de “clase política” de Mosca es vecino del concepto de *élite* de Pareto que representa otra tentativa de interpretar el fenómeno histórico de los intelectuales o de su función en la vida estatal y social. El libro de Mosca es una enorme mezcla de carácter social, lógico y positivista con gran influencia tendenciosa de la política inmediata que lo hace menos indigesto y literalmente más vivaz.

- 2) Pero cada grupo social “esencial” al surgir a la historia desde la estructura económica precedente y como expresión del desarrollo de esa estructura ha encontrado, por lo menos en la historia hasta ahora desenvuelta, categorías intelectuales preexistentes y que además aparecían como representando una continuidad histórica interrumpida, aun por los más complicados cambios de las formas políticas y sociales. La más típica de estas categorías intelectuales es la de los eclesiásticos, por largo tiempo monopolizadores (durante toda una etapa histórica que en parte se caracteriza por este monopolio) de algunos servicios importantes; la ideología religiosa, es decir la filosofía y la ciencia de la época, la escuela, la instrucción, la moral, la justicia, la beneficencia, la asistencia, etc. La categoría de los eclesiásticos puede ser considerada como la categoría intelectual orgánicamente ligada a la aristocracia terrateniente: jurídicamente estaba equiparada a la aristocracia con la que compartía el ejercicio de la propiedad feudal de la tierra y el uso de los privilegios estatales ligados a la propiedad.⁵ Pero el monopolio de las superestructuras por parte de los eclesiásticos⁶ no se ejerció sin luchas y limitaciones, y por eso nacieron, en variadas formas (que se deben estudiar e investigar concretamente), otras categorías, favorecidas y acrecentadas con el afianzamiento del poder central del monarca hasta llegar al absolutismo. De este modo se fue formando la aristocracia de la toga, con sus propios privilegios, un grupo de administradores, etc.; científicos, teóricos, filósofos no eclesiásticos, etc.

Sin embargo se debe observar que si bien el Papa y la alta jerarquía de la Iglesia se creen más ligados a Cristo y los apóstoles, que a los señores senadores Agnelli y Benni, lo mismo no ocurre con Gentile y Croce, por ejemplo; Croce, especialmente se siente estrechamente ligado a Aristóteles y a Platón, pero en cambio no oculta su relación con los señores Agnelli y Benni y en eso precisamente se debe buscar el carácter más sobresaliente de la filosofía de Croce.

¿Cuáles son los límites “máximos” que admite el término intelectual? ¿Se puede encontrar un criterio unitario para caracterizar igualmente todas las diversas y

⁵ Entre las categorías de intelectuales tal vez la más importante es la “eclesiástica” por el prestigio y la función social que desempeñó en la sociedad primitiva de la categoría de los *médicos*, tomada en sentido amplio, o sea la categoría de los que “luchan” o parecen luchar contra la muerte y la enfermedad. Será conveniente consultar la *Historia de la Medicina* de Arturo Castiglioni. Recordar que ha existido una conexión entre la religión y la medicina y que aún sigue rigiendo en ciertos sectores, por ejemplo hospitales con ciertas funciones administrativas en manos religiosas, y además el hecho que donde aparece el médico aparece el sacerdote (exorcismos, asistencia ante la muerte, etc.) Muchas grandes figuras religiosas eran y fueron concebidas como grandes “terapeutas”, la idea del milagro no tuvo límites hasta llegar a admitir la resurrección de los muertos. Durante mucho tiempo perduró la creencia de que los reyes curaban con la simple imposición de las manos, etc.

⁶ A causa de este monopolio de la superestructura ha nacido la aceptación general de “intelectual” o “especialista” a partir de la palabra “clérigo” en muchas lenguas neolatinas o influidas por el latín y ello a través del latín eclesiástico con la correlativa expresión de “laico” en sentido profano, es decir no especialista.

variadas actividades intelectuales y para distinguir a éstas al mismo tiempo y de modo esencial de las actividades de las otras agrupaciones sociales? El error metódico más difundido, en mi opinión, es de haber buscado este criterio de distinción en lo intrínseco de las actividades intelectuales y no en cambio en el conjunto del sistema de relaciones que esas actividades mantienen (y por tanto los grupos que representan) en su situación dentro del complejo general de las relaciones sociales. Y en verdad el obrero o proletario, por ejemplo, no se caracteriza específicamente por el trabajo manual o instrumental, sino por la situación de ese trabajo en determinadas condiciones y en determinadas relaciones sociales (además de la consideración de que no existe trabajo puramente físico y de que la expresión de Taylor de “gorila amaestrado” es una metáfora para indicar un límite en una cierta dirección: en cualquier trabajo físico, aunque se trate del más mecánico y degradado, siempre existe un mínimo de calidad técnica, o sea un mínimo de actividad intelectual creadora). Ya se ha observado que el empresario, por su misma función, debe tener en cierta medida algunas cualidades de tipo intelectual, si bien su figura social está caracterizada no por esas cualidades sino por las relaciones generales que caracterizan la posición del empresario en la industria.

Todos los hombres son intelectuales, podríamos decir, pero no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales.⁷

Cuando se distingue entre intelectuales y no intelectuales, sólo se hace referencia en realidad a la inmediata función social de la categoría profesional de los intelectuales, es decir, se tiene en cuenta la dirección en que gravita el mayor peso de la actividad específica profesional, tanto en la elaboración intelectual como en el esfuerzo nervioso y muscular. Esto significa que se puede hablar de intelectuales, pero no tiene sentido hablar de no-intelectuales, por que los no-intelectuales no existen. Pero la misma relación entre esfuerzo de elaboración intelectual-cerebral y esfuerzo muscular-nervioso no es siempre igual, por eso se dan diversos grados de actividad específicamente intelectual. No hay actividad humana de la que se pueda excluir toda intervención intelectual, no se puede separar el hombre faber del hombre sapiens. Cada hombre, considerado fuera de su profesión, despliega una cierta actividad intelectual, o sea es un “filósofo”, un artista, un hombre de buen gusto, participa en una concepción del mundo, tiene una línea de conducta moral, y por eso contribuye a sostener o a modificar una concepción del mundo y a suscitar nuevos modos de pensar.

El problema de la creación de un nuevo grupo intelectual consiste por lo tanto en elaborar críticamente la actividad que existe en cada uno en cierto grado de desarrollo, modificando su relación con el esfuerzo muscular y nervioso que como elemento de una actividad práctica general innova constantemente el mundo físico y social, llegue a ser el fundamento de una nueva e integral concepción del mundo. El tipo tradicional y vulgarizado del intelectual está dado por el literato, el

⁷ Así por ejemplo porque alguien en un determinado momento sepa freír huevos o se pueda coser un desgarrón del saco, no por eso se afirmará que es cocinero o sastre.

filósofo y el artista. Por lo tanto los periodistas que pretenden ser literatos, filósofos y artistas pretenden también ser los “verdaderos” intelectuales. En el mundo moderno la educación técnica, ligada estrechamente al trabajo industrial, aun el más primitivo y descalificado, debe formar la base del nuevo tipo de intelectual.

Con esa base ha trabajado el semanario “Ordine Nuovo” para desarrollar ciertas formas de un nuevo intelectualismo y para determinar nuevos conceptos, y no ha sido ésta una de las razones menores de su éxito porque tal imposición correspondía a aspiraciones latentes y estaba de acuerdo con el desarrollo de las formas reales de vida. El modo de ser del nuevo intelectual ya no puede consistir en la elocuencia motora, exterior y momentánea, de los afectos y de las pasiones, sino que el intelectual aparece insertado activamente en la vida práctica, como constructor, organizador, “persuasivo permanentemente” no como simple orador – y sin embargo superior al espíritu matemático abstracto; a partir de la técnica-trabajo llega a la técnica-ciencia y a la concepción humanista histórica, sin la cual se es “especialista” y no se llega a ser “dirigente” (especialista-político).

Así se plasman históricamente ciertas categorías especializadas para el ejercicio de la función intelectual, se forman en conexión con todos los grupos sociales pero especialmente en conexión con los grupos sociales más importantes y sufren elaboraciones más extensas y complejas en conexión con el grupo social dominante. Una de las características más relevantes de cada grupo que se desarrolla en dirección al dominio es su lucha por la asimilación y la “conquista ideológica” de los intelectuales tradicionales, asimilación y conquista que es tanto más rápida y eficaz en cuanto más rápidamente elabora el grupo simultáneamente sus propios intelectuales orgánicos.

El enorme desarrollo alcanzado por la actividad y la organización escolástica (en sentido amplio) en las sociedades que surgieron del mundo medieval muestran la importancia que han alcanzado en el mundo moderno las categorías y las funciones intelectuales; en la medida en que se ha tratado de profundizar y dilatar la “intelectualidad” de cada individuo también se ha tendido a multiplicar las profesiones y perfeccionarlas. Esto se cumple gracias a las instituciones escolares de diverso grado hasta los organismos para promover la llamada “alta cultura”, en cada campo de la ciencia y de la técnica.

La escuela es el instrumento para formar los intelectuales de diverso grado. La complejidad de las funciones intelectuales en los diversos estados se puede medir objetivamente por la cantidad de escuelas especializadas y por su jerarquización; cuanto más extensa es el “área” escolar y cuanto más numerosos son los “grados” “verticales” de la escuela, tanto más complejo es el mundo cultural, la civilización, de un determinado estado. Se puede encontrar un parangón en la esfera de la técnica industrial; la industrialización de un país se mide por su capacidad en la construcción de máquinas y en la fabricación de instrumentos, y en la capacidad cada vez más precisa para construir máquinas e instrumentos para construir máquinas, etc. El país que tiene los mejores elementos para construir instrumentos para poner a punto estos instrumentos, se puede decir que es el país

más avanzado en el campo técnico-industrial, y el más civilizado, etc. Así en la preparación de los intelectuales y en las escuelas dedicadas a esta preparación; escuelas e institutos de alta cultura son asimilables. También en este campo la cantidad no puede separarse de la cualidad. A una especialización refinada técnico-cultural debe necesariamente corresponder la mayor extensión posible de la difusión de la instrucción primaria y la mayor solicitud para favorecer con los grados intermedios al número mayor de personas. Naturalmente esta necesidad crear la más amplia base posible para la selección y la elaboración de las más altas cualidades intelectuales —o sea de dar a la cultura y a la técnica superior una estructura democrática- no carece de inconvenientes; se crea de ese modo la posibilidad de vastas crisis de desocupación en los estratos medios intelectuales como ocurre efectivamente en todas las sociedades modernas.

Se debe observar que la elaboración de los grupos intelectuales en la realidad concreta no se cumple en un terreno democrático-abstracto, sino de acuerdo con procesos históricos tradicionales muy concretos. Se han formado grupos que tradicionalmente “producen” intelectuales y son esos mismos grupos que con frecuencia se especializan en el “ahorro”, como ser en la pequeña y en la media burguesía de las ciudades. La variada distribución de los diversos tipos de escuelas (clásicas y profesionales) en el terreno “económico” y las distintas aspiraciones de las múltiples categorías de estos grupos determinan o dan forma a la producción de las diversas ramas de especialización intelectual. La burguesía rural en Italia, por ejemplo, produce especialmente funcionarios estatales y profesionales liberales, mientras que la burguesía ciudadana produce técnicos para la industria; y por eso la Italia septentrional produce especialmente técnicos y en cambio la Italia meridional principalmente funcionarios y profesionales.

La relación entre intelectuales y el mundo de la producción no es una relación inmediata, como ocurre con los grupos sociales fundamentales, sino que es “mediata” en grado diverso en todo el tejido social y en el complejo de la superestructura de la que los intelectuales son los “funcionarios”. Se podría medir la “organicidad” de los diversos estratos intelectuales y su conexión más o menos estrecha con un grupo social fundamental, fijando una gradación de las funciones y de las estructuras de abajo a arriba (desde la base estructural hacia arriba). Por ahora se pueden fijar dos grandes planos estructurales, el que se puede llamar de la “sociedad civil”, que está formado por el conjunto de los organismos vulgarmente llamados “privados” y el de la “sociedad política o estado” que corresponde a la función de “hegemonía” que el grupo dominante ejerce en toda la sociedad y la del “dominio directo” o de comando que se expresa en el estado y en el gobierno “Jurídico”. Estas funciones son precisamente organizativas y conectivas.

Los intelectuales son los “empleados” del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político, a saber: 1) del “consenso” espontáneo que las grandes masas de la población dan a la dirección impuesta a la vida social por el grupo social dominante, consenso que históricamente nace del prestigio (y por tanto de la confianza) detentada por el

grupo dominante, de su posición y de su función en el mundo de la producción; 2) del aparato de coerción estatal que asegura “legalmente” la disciplina de aquellos grupos que no “consienten” ni activa ni pasivamente, pero que está preparado por toda la sociedad en previsión de los momentos de crisis en el comando y en la dirección, casos en que el consenso espontáneo viene a menos.

Este planteo del problema da como resultado una extensión muy grande del concepto de intelectual, sólo de esta manera es posible alcanzar una aproximación concreta a la realidad. Este modo de plantear la cuestión choca contra preconceptos de casta: es verdad que la misma función organizativa de la hegemonía social y del dominio estatal da lugar a una cierta división del trabajo y por eso a toda una gradación de cualidades, en algunas de las que no aparece más ninguna atribución directiva y organizativa; en el aparato de dirección social y estatal existe toda una serie de empleos de carácter manual e instrumental (de orden y no de concepto, de agente y no de oficial o funcionario, etc.); pero evidentemente hace falta hacer esta distinción como será necesario hacer también alguna otra. De hecho la actividad intelectual debe ser distinta en grado también desde el punto de vista intrínseco, grados que en los momentos de extrema oposición dan una verdadera y propia diferencia cualitativa; en el más alto grado se colocarán los creadores de las ciencias, de la filosofía, del arte, etc.; en el nivel más bajo, los más humildes “administrativos” y divulgadores de la riqueza intelectual ya existente, tradicional, acumulada.⁸

En el mundo moderno la categoría de los intelectuales, así entendida, se ha ampliado de modo increíble. El sistema social democrático-burocrático ha gestado masas imponentes, no todas justificadas por la necesidad social de la producción aunque justificadas desde el punto de vista de la necesidad política del grupo fundamental dominante. Por eso la concepción loriana del “trabajador” improductivo (¿pero improductivo con respecto a quién y a qué modo de producción?), que podría justificarse en parte si se tiene en cuenta que estas masas disfrutan de su posición haciéndose asignar ingentes sumas de la renta nacional. La formación de masas ha “standarizado” a los individuos como cualidades individuales y como psicología, determinando los mismos fenómenos que en otras masas standarizadas; concurrencia que implica la necesidad de la organización profesional de la defensa, de la desocupación, de la superproducción escolar, de la emigración, etc.

Diversa posición de los intelectuales de tipo urbano y de tipo rural. Los intelectuales de tipo urbano han crecido al mismo tiempo con la industria y están ligados a su destino. Su función puede ser parangonada con la de los oficiales subalternos en el ejército; no tienen ninguna iniciativa autónoma para elaborar

⁸ El organismo militar también en este caso ofrece un modelo de estas complejas graduaciones: oficiales subalternos, oficiales superiores, Estado mayor; y no deben olvidarse los graduados de tropa cuya importancia real es mayor de lo que comúnmente se piensa. Es interesante hacer notar que todas estas partes se sienten solidarias y aun en los niveles inferiores manifiestan un espíritu de cuerpo más visible y de allí resulta un “orgullo” que con frecuencia expone a las bromas y a las burlas.

planes de construcción; ponen en relación, articulándola, la masa instrumental con el empresario, elaboran la ejecución inmediata del plan de producción establecido por el estado mayor de la industria y controlan las etapas laborales elementales. En término medio general los intelectuales urbanos están muy estandarizados; los otros intelectuales urbanos se confunden cada vez más con el verdadero y propio estado mayor industrial.

Los intelectuales de tipo rural son en gran parte “tradicionales” es decir, están ligados a la masa social campesina y pequeño-burguesa de la ciudad (especialmente de los centros menores) todavía no formada y puesta en movimiento por el sistema capitalista; este tipo de intelectual pone en contacto la masa campesina con la administración estatal o local (abogados, notarios, etc.) y por esta misma función tiene gran función político-social, porque la mediación profesional es difícilmente escindible de la mediación política. Además; en el campo el intelectual (sacerdotes, abogados, maestros, notarios, médicos, etc.) tienen un nivel de vida superior o por lo menos distinto del que tiene el campesino medio, y por eso representa para éste un modelo social en su aspiración para salir de sus condiciones o mejorarlas. El campesino piensa siempre que por lo menos un hijo suyo podría llegar a ser intelectual (sacerdote especialmente), o sea convertirse en un señor, elevando el grado social de la familia y facilitándole la vida económica con las ventajas que podrá tener entre otros señores. La actitud del campesino hacia el intelectual es doble y parece contradictoria; por un lado admira la posición social del intelectual y en general del empleado estatal, pero a veces finge despreciarla, y entonces se ve que su admiración está mezclada instintivamente con elementos de envidia y de odio apasionado. No se comprende absolutamente nada de la vida colectiva de los campesinos y de los brotes y fermentos de desarrollo que en ellos existen, si no se toma en consideración, si no se estudia en concreto y si no se profundiza esta subordinación efectiva a los intelectuales; cada desarrollo orgánico de las masas campesinas, hasta cierto punto, está ligado a los movimientos de los intelectuales y de ellos depende.

Distinto es el caso de los intelectuales urbanos; los técnicos de fábrica no aplican ninguna función política sobre su masa instrumental, o por lo menos es ésta una etapa superada; aunque a veces ocurre lo contrario, es decir que las masas instrumentales, a través de sus propios intelectuales orgánicos ejercen un influjo político sobre los técnicos.

El punto central de la cuestión es la distinción entre los intelectuales de categoría orgánica de cada grupo social fundamental y los intelectuales como categoría tradicional; distinción de la que brotan toda una serie de problemas y de posibles investigaciones históricas.

Desde el punto de vista más interesante es el que concierne al partido político moderno en sus orígenes, sus desarrollos y formas. ¿Cómo se transforma el partido político en relación al problema de los intelectuales? Se deben hacer algunas distinciones: 1ª) para algunos grupos sociales el partido político no es más que el modo de articular la propia categoría de los intelectuales orgánicos

(que se forman de ese modo y no pueden dejar de formarse en función de los caracteres generales dados y las condiciones de formación, de vida y de desarrollo del grupo social) directamente en el campo político y filosófico y no ya en el campo de la actividad productiva⁹; 2ª) para todos los grupos el partido político, es justamente el mecanismo que en la sociedad civil cumple la misma función que en medida más vasta cumple el estado en la sociedad política, es decir, procura la unión entre intelectuales orgánicos de un grupo dado, el dominante, y los intelectuales tradicionales; y esta función el partido la cumple en dependencia con su función fundamental que es formar sus propios componentes, elementos de un grupo social que ha surgido y se ha desarrollado como económico, hasta convertirlos en intelectuales políticos calificados, dirigentes, organizadores de toda actividad y la función inherente al desarrollo orgánico de una sociedad integral, civil y política. Se puede decir igualmente que en su ámbito el partido político cumple su función de un modo más completo y orgánico que la que el estado cumple en su ámbito más vasto; un intelectual que entra a formar parte del partido político de un determinado grupo social, se confunde con los intelectuales orgánicos del mismo grupo, se liga estrechamente al grupo, lo que no ocurre a través de su participación en la vida estatal que transcurre más mediocrementemente y en algunos casos no se produce. Así ocurre que muchos intelectuales piensan que ellos son el estado; creencia, que dada la masa imponente de la categoría tiene notables consecuencias y lleva a complicaciones desagradables para el grupo fundamental económico que realmente es el estado.

Que todos los miembros de un partido político deben ser considerados como intelectuales, he ahí una afirmación que puede prestarse a la burla y a la caricatura; sin embargo, si se reflexiona, nada hay más exacto. Se pueden hacer distinciones de grado, un partido podrá tener una mayor o menor composición del grado más alto o del más bajo, no es esto lo que importa; importa la función directiva y organizativa, es decir, educativa o sea intelectual. Un comerciante no entra a formar parte de un partido político para hacer el comercio, ni un industrial para producir más y a costos disminuidos, ni un campesino para aprender para aprender nuevos métodos para cultivar la tierra, aunque algunos aspectos de esas exigencias del comerciante, del industrial o del campesino pueden encontrar satisfacción en el partido político.¹⁰ Para esos propósitos, dentro de ciertos límites, existe el sindicato profesional, en el que la actividad económico-corporativa del comerciante, del industrial o del campesino encuentra su cuadro más adaptado. En el partido político los elementos de un grupo económico-social superan este momento de su desarrollo histórico y se convierten en agentes de una actividad de carácter nacional o internacional. Esta función del partido político tiene que aparecer mucho más clara a través de un análisis histórico concreto de

⁹ En el campo de la técnica productiva se forman estratos que se pueden considerar corresponden a los “graduados de tropa” en el ejército, son los obreros calificados y especializados de la ciudad o de manera más compleja los agricultores y colonos del campo, aunque el agricultor y el colono en general más bien corresponden al tipo del artesano que es el trabajador calificado de una economía medieval.

¹⁰ La opinión general no está de acuerdo con esto, afirmando que el comerciante, el industrial o el aldeano “políticamente” pierde en lugar de ganar y que son los peores de su categoría, lo que puede ser puesto en discusión.

cómo se han desarrollado las categorías orgánicas de los intelectuales y de las categorías de los tradicionales, ya sea en el terreno de las distintas historias nacionales, o en el desarrollo de los grupos sociales más importantes dentro del cuadro de las diversas naciones, especialmente aquellos grupos cuya actividad económica ha sido prevalentemente instrumental.

La formación de los intelectuales tradicionales es el problema histórico más interesante. Está estrechamente ligada a la esclavitud del mundo clásico y a la posición de los libertos de origen griego y oriental en la organización social del Imperio Romano.

Nota.- El cambio de la posición social de los intelectuales en Roma en la época que va desde la República al Imperio (desde un régimen aristocrático corporativo a un régimen democrático-burocrático) está ligado a César, que otorgó la ciudadanía a los médicos y a los maestros de las artes liberales para que habitaran de mejor grado en Roma y que otros fuesen atraídos: "Omnesque medicinan Romae professos et liberalium artium doctores, quo libentius et ipsi urbem incoherent et coeteri appeterent civitate donavit" (Svetonio, *Vida de César*, XLII). César se propuso: 1º) hacer establecer en Roma a los intelectuales que ya se encontraban en ella, creando así una categoría permanente de ellos, ya que sin su permanencia no se podía crear una organización cultural. Antes se había dado una fluctuación que era conveniente detener, etc.; 2º) atraer a Roma los mejores intelectuales de todo el Imperio Romano, promoviendo una gran centralización. Así se inicia en Roma la categoría de intelectuales "imperiales" que se perpetuará en el clero católico hasta el 1700 y había de dejar tantas trazas en la historia de los intelectuales italianos con su característica de "cosmopolitismo".

Esta diferenciación no sólo social sino también nacional y racial, entre masas considerables de intelectuales y la clase dominante del Imperio Romano se produce después de la caída del Imperio en manos de guerreros germánicos y de intelectuales de origen romanizado, continuadores de la categoría de los libertos. Acompaña a estos fenómenos el nacimiento y el desarrollo del catolicismo y de las organizaciones eclesiásticas que durante muchos siglos absorbieron la mayor parte de la actividad intelectual y ejercieron el monopolio de la dirección cultural, con sanciones penales para quienes pretendían oponerse o eludir ese monopolio. En Italia se cumple el fenómeno, más o menos intenso según las épocas, de la función cosmopolita de los intelectuales peninsulares. Destacaremos las diferencias que mejor se ven a primera vista en el desarrollo de los intelectuales en toda una serie de países, los más importantes, con la advertencia de que estas observaciones deberán ser controladas y profundizadas.

Para Italia el hecho central es la función internacional o cosmopolita de sus intelectuales que es causa y efecto del estado de disgregación en que permanece la península desde la caída del Imperio Romano hasta el año 1870.

Francia es el exponente de un tipo de desarrollo armónico de todas las energías nacionales y especialmente de las categorías intelectuales. En 1789 un nuevo grupo social surgió políticamente en la historia, completamente capacitado para todas sus funciones sociales y que por eso luchó por el dominio total de la nación, sin avenirse a compromisos esenciales con las viejas clases, pero subordinándolas a sus propios fines. Las primeras células intelectuales del nuevo

tipo nacen con las primeras células económicas; la misma organización eclesiástica sufre su influencia /galicanismo, luchas precoces entre la Iglesia y el Estado). Esa maciza construcción intelectual explica la función de la cultura francesa en los siglos XVIII y XIX, función de irradiación internacional y cosmopolita, y también de expansión con características imperialistas y hegemónicas en modo orgánico; por lo tanto muy distinta de la italiana de carácter inmigratorio, personal y disgregado que no refluye sobre la base nacional para potenciarla sino que tiende a hacer imposible la construcción de una firme base nacional.

En Inglaterra el desarrollo es mucho más diverso que en Francia. El nuevo reagrupamiento social engendrado sobre la base del industrialismo moderno tuvo un sorprendente desarrollo económico-corporativo pero que procedió por tanteos en el campo intelectual-político. Mucho más vasta es la categoría de los intelectuales orgánicos, surgidos en el mismo terreno industrial con el grupo económico, pero en la esfera más elevada encontramos conservada la posición de casi-monopolio de la vieja clase terrateniente, que pierde la supremacía económica pero conserva por mucho tiempo una supremacía político-intelectual y es asimilada como “intelectuales tradicionales” y como estrato dirigente por el nuevo grupo en el poder. La vieja aristocracia terrateniente se une a los industriales con un tipo de unión que en otros países es justamente lo que une a los intelectuales tradicionales con las nuevas clases dominantes.

El fenómeno inglés también se ha presentado en Alemania complicado con otros elementos históricos y tradicionales. Alemania, lo mismo que Italia, ha sido la sede de una institución y de una ideología universalista, superracional (Sacro Imperio Romano de la Nación Alemana) y ha dado una cierta cantidad de personal a las comunidades medievales, empobreciendo sus propias energías internas y provocando luchas que desviaban de los problemas de organización nacional y mantenían la disgregación territoriales del medioevo. El desarrollo industrial sobrevino bajo una envoltura semifeudal que duró hasta noviembre de 1918 y los *Junker* mantuvieron una supremacía político-intelectual mucho mayor que la del grupo inglés. Fueron los intelectuales tradicionales de los industriales alemanes, pero con privilegios especiales y con una fuerte conciencia de ser un grupo social independiente, basada en el hecho de que detentaban un notable poder económico sobre la tierra “productiva” mucho más que en Inglaterra. Los *Junker* prusianos se asemejan a una casa sacerdotal-militar que tiene un monopolio casi total de las funciones directivas organizativas en la sociedad política, pero al mismo tiempo con una base económica propia y no dependiente exclusivamente de la liberalidad del grupo económico dominante. Además, a diferencia de los nobles terratenientes ingleses, los *Junker* constituían la oficialidad de un gran ejército permanente, lo que les daba sólidos cuadros organizativos favorables a la conservación del espíritu de cuerpo y del monopolio político.¹¹

¹¹ En el libro Parlamento y gobierno en la nueva organización de Alemania de Max Weber se pueden encontrar muchos elementos para apreciar cómo el monopolio burgués vasto y experimentado, factor que se encuentra en la base de las continuas crisis parlamentarias y de la disgregación de los partidos liberales y

En Rusia se deben considerar diversas cuestiones: la organización política y económica comercial fue creada por los normandos (vareguios), la religiosa por los griegos bizantinos; en una segunda etapa los alemanes y los franceses llevaron la experiencia europea a Rusia y dieron un primer esqueleto a la vieja masa gelatinosa histórica rusa. Las fuerzas nacionales eran inertes, pasivas y receptivas, pero tal vez por eso asimilaban completamente las influencias extranjeras y los mismos extranjeros, rusificándolos. En el período histórico más reciente ocurre el fenómeno inverso; una élite de personas activas, enérgicas, emprendedoras y disciplinadas emigraron al exterior, asimilaron la experiencia histórica de los países más avanzados de occidente, sin perder por eso caracteres más esenciales de la propia nacionalidad y sin abandonar los lazos sentimentales e históricos con su propio pueblo; habiendo hecho de esa manera su aprendizaje intelectual volvieron al país, obligando al pueblo aun forzado despertar en una marcha forzada hacia delante quemando etapas. La diferencia entre esta élite y la alemana importada (por Pedro el Grande, por ejemplo) consiste en su carácter esencialmente nacional y popular; no puede ser asimilada a la pasividad inerte del pueblo ruso, porque es ella misma una enérgica reacción rusa contra la propia inercia histórica.

En otro terreno, aunque en muy diversas condiciones de tiempo y lugar, este fenómeno ruso puede ser parangonado con el nacimiento de la nación americana (Estados Unidos); los inmigrantes anglosajones también una *élite* intelectual, pero de carácter especialmente moral. Naturalmente que nos referimos a los primeros inmigrantes, a los pioneros, protagonistas de las luchas religiosas y políticas inglesas, desterrados pero no humillados ni despreciados en su patria de origen. Conigo importaron a América, además de la energía moral y volitiva, un cierto grado de civilización, una cierta etapa de la evolución histórica europea que trasplantada por ellos al suelo virgen americano continuó desarrollando las fuerzas implícitas en su propia naturaleza pero con un ritmo incomparable más rápido que en la vieja Europa, donde existen toda una serie de frenos (morales, intelectuales, políticos, económicos, incorporados en determinados grupos de la población, reliquias de los pasados regímenes que no quieren desaparecer) que se oponen a un proceso acelerado y tratan de equilibrar en la mediocridad toda iniciativa, diluyéndola en el tiempo y en el espacio.

En los estados Unidos, en cierta medida, es notable la ausencia de los intelectuales tradicionales y de ahí el diverso equilibrio de los intelectuales en general. Sobre la base industrial se ha desarrollado la maciza formación de todas las superestructuras modernas. La necesidad de un equilibrio no se ha dado como en el caso de la fusión de los intelectuales orgánicos con los tradicionales, pues éstos no existen como categoría cristalizada y misoneísta, porque se fundieron en un único crisol nacional de cultura unitaria, tipos de cultura diversos aportados por la inmigración de distintas nacionalidades. La falta de una vasta sedimentación de

democráticos; de ahí la importancia del Centro católico y de la social-democracia, que en el período imperial lograron formar un estrato parlamentario y directivo propio bastante considerable.

intelectuales tradicionales, tal como se cumplió en los países de la antigua civilización, explica en parte la existencia de dos grandes partidos políticos que en realidad se podría reducir fácilmente a uno solo (cfr. No sólo con la Francia de posguerra cuando la multiplicación de partidos llegó a ser un fenómeno general) y en contraposición una multiplicación ilimitada de las sectas religiosas.¹²

Una manifestación interesante y que aún debe ser estudiada en los Estados Unidos es la formación de un número sorprendente de intelectuales negros que absorben la cultura y la técnica americana. Se puede considerar el influjo indirecto que estos intelectuales pueden ejercer sobre las masas retrasadas de África y en su influencia directa si se verificase alguna de las siguientes hipótesis: 1^a) que el expansionismo americano se sirva de los negros nacionales como agentes para conquistar los mercados africanos y extender a ellos su propio tipo de civilización (algo semejante ya ha ocurrido, pero ignoro en qué medida); 2^a) que las luchas por la unificación del pueblo americano se enardecen en tal grado que determinen el éxodo de los negros y el retorno a África de los elementos intelectuales más independientes y enérgicos. Y por esa razón menos propensos a someterse a una posible legislación todavía más humillante que la actualmente en vigor. Aparecerían así dos cuestiones fundamentales: 1^a) con respecto a la lengua: ¿el inglés podría llegar a ser la lengua culta de África, unificadora de la existencia pulverizada de los dialectos? 2^a) este estrato intelectual puede tener en tal grado la capacidad asimiladora que llegue a convertir en “nacional” el actual sentimiento primitivo de raza despreciada, elevando el continente africano al mito y a la función de patria común de todos los negros. Es mi parecer que, por ahora, los negros de América tienen un espíritu de raza nacional más negativo que positivo, producido por la lucha que los blancos han llevado para aislarlos y disminuirlos: ¿acaso no ha sido éste el caso de los hebreos hasta el 1700? La Liberia ya americanizada y con el inglés como lengua oficial podría llegar a ser la Sión de los negros americanos con tendencia a convertirse en el Piamonte africano.

En América del Sur y central la cuestión de los intelectuales me parece que debe ser examinada teniendo en cuenta estas condiciones fundamentales: en América del Sur y central tampoco existe una vasta categoría de intelectuales tradicionales, pero la situación no se presenta en los mismos términos que en Estados Unidos. En la base del desarrollo de estos países encontramos los cuadros de la civilización española y portuguesa del 1500 y del 1600, caracterizada por la Contrarreforma y por el militarismo parasitario. Las cristalizaciones aún hoy resistentes en estos países, so el clero y una casta militar, o sea dos categorías de intelectuales tradicionales fosilizados en la forma de la madre patria europea. La base industrial está muy limitada y no ha desarrollado superestructuras complicadas: la mayor parte de los intelectuales son de tupo rural ya que domina el latifundio, con las mismas propiedades eclesiásticas estos intelectuales están ligados al clero y a los grandes propietarios. La composición nacional está muy

¹² Me parece que se han contado más de 200 sectas religiosas; se puede hacer una comparación con las luchas terribles sostenidas en Francia para mantener la unidad religiosa y moral del pueblo.

desequilibrada también entre los blancos pero se complica para las masas cuantiosas de indígenas que en algunos países son la mayoría de la población. En general se puede decir que en estas regiones americanas existe una situación de *Kulturkampf* (lucha cultural) y de proceso Dreifus, es decir, una situación en la que el elemento laico y burgués no ha alcanzado la etapa de la subordinación de los intereses y de la influencia clerical y militar a la política laica del estado moderno. Ocurre así que por su oposición al jesuitismo tenga mucha influencia la Masonería y el tipo de organización cultural como la “Iglesia positivista”. Los acontecimientos de estos últimos tiempos (noviembre de 1930) –desde la *Kulturkampf* de Calles en Méjico hasta la insurrección militar-popular en la Argentina, en Brasil, en Perú, en Chile y en Bolivia- demuestran justamente la exactitud de estas observaciones.

Otros tipos de formación de las categorías intelectuales y sus relaciones con las fuerzas nacionales se pueden encontrar en India, China y en Japón. En Japón tenemos una formación del tipo inglés y Alemán, es decir, de una sociedad industrial que se desarrolla dentro de una envoltura burocrático-feudal con caracteres propios inconfundibles.

En china el fenómeno de la escritura es la expresión de una completa separación de los intelectuales y del pueblo. En India y en China la enorme distancia entre los intelectuales y el pueblo se manifiesta además en el campo religioso. El problema de las diversas creencias y del modo diverso de concebir y practicar una misma religión en los diversos estratos de la sociedad, pero especialmente entre el clero e intelectuales y pueblo, fenómeno que debería ser estudiado en términos generales en todas partes, si bien en los países de Asia Oriental tiene sus manifestaciones más extremas. En los países protestantes la diferencia es relativamente pequeña (la multiplicación de las sectas está ligada a la exigencia de una unión completa de los intelectuales y del pueblo, lo que reproduce en la esfera de la organización superior todas las escabrosidades de la concepción real de las masas populares). Es muy notable en los países católicos pero en grado diverso, menor en la Alemania católica y en Francia, mayor en Italia, especialmente en el Mediodía y en las islas, grandísima en la península Ibérica y en los países de América Latina. El fenómeno aumenta de magnitud en los países ortodoxos, donde cabe hablar de tres grados de la misma religión; el del alto clero y el de los monjes, el del clero secular y el del pueblo. Llega esto a un grado absurdo en Asia oriental, donde la religión del pueblo no tiene nada que ver con la de los libros, si bien las dos llevan el mismo nombre.

LA ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA Y DE LA CULTURA.

Se puede observar que en general en la civilización moderna todas las actividades prácticas se han hecho tan complejas y las ciencias se han entrelazado con la vida que toda actividad práctica tiende a crear escuelas para sus propios dirigentes y especialistas y por tanto tiende a formar un grupo de intelectuales y especialistas de grado más elevado que enseñe en estas escuelas. De modo que junto al tipo de escuela que se podría llamar “humanista”, que es el más tradicional y antiguo destinado a desarrollar en cada individuo humano la

cultura general aún indiferenciada, la potencia fundamentada de pensar y de saber conducir en la vida, se ha ido creando toda un sistema de escuelas particulares de distintos cursos para ramas enteras profesionales o para profesionales ya especializados y perfectamente individualizadas. Se puede decir que la crisis escolar que hoy culmina está ligada al hecho de que en este proceso de diferenciación y de particularización se produce caóticamente, sin principios claros y precisos, sin un plan estudiado y conscientemente fijado. La crisis del programa y de la organización escolar o sea de la orientación general de una política de formación de los modernos cuadros intelectuales es el gran parte un aspecto y una complicación de la crisis orgánica más significativa y general.

La división fundamental de la escuela en clásica y profesional era un esquema racional. La escuela profesional para las clases dominadas, la clásica para las clases dominantes y para los intelectuales. El desarrollo de la base industrial tanto en la ciudad como en la campaña trajo una creciente demanda del nuevo tipo de intelectual urbano. Junto a la escuela clásica se desarrolló la escuela técnica (profesional pero no manual), esto puso en discusión el mismo principio de la orientación concreta de la cultura general y de la orientación humanista general fundada sobre la tradición greco-romana. Una vez puesta en discusión esta orientación puede decirse que quedó arruinada porque su capacidad normativa estaba basada en gran parte sobre el prestigio general y tradicional indiscutido de una determinada forma de civilización.

Hoy la tendencia consiste en abolir todo tipo de escuela “desinteresada” (no inmediatamente interesada) y “formativa”, o en reducirlas en algún caso a una pequeña élite de señores y de señoras que tienen que pensar en prepararse para un porvenir profesional y también se trata de defender en forma creciente las escuelas profesionales especializadas en las que el destino del alumno y su futura actividad están predeterminados. La crisis tendrá una solución que racionalmente debiera seguir la línea siguiente; escuela única inicial de cultura general, humanista, formativa que equilibre justamente el desarrollo de la capacidad de trabajo manual (técnicamente, industrialmente) y el desarrollo de la capacidad del trabajo intelectual. A través de repetidas experiencias de orientación profesional se pasará de éstas (tipo de escuela única) a las escuelas especializadas o al trabajo productivo.

Se debe tener presente la tendencia en desarrollo según la cual toda actividad práctica tiende a crear su propia escuela especializada, así actualmente toda actividad intelectual tiende a crearse círculos propios de cultura que asumen la función de instituciones pos-escolares, especializadas en organizar las condiciones que hacen posible estar al tanto de los progresos que se producen en cada dominio científico.

También se puede observar cada vez más que los órganos deliberantes tienden a distinguir su actividad en dos aspectos “orgánicos”, la actividad deliberativa que les es esencial y la técnico-cultural, por la que los expertos examinan previamente y analizan las cuestiones que deben ser resueltas. Esta actividad ha creado ya

todo el cuerpo burocrático de una nueva estructura, ya que junto a los oficios especializados de elementos competentes que preparan el material técnico para los cuerpos deliberantes, se crea un segundo cuerpo de funcionarios más o menos “voluntarios” y desinteresados seleccionados en la industria, en la banca, y en las finanzas. Es éste uno de los mecanismos por medio de los cuales la burocracia de carrera terminó por controlar los regímenes democráticos y los parlamentos; ahora el mecanismo se va extendiendo orgánicamente y absorbe en su círculo a los grandes especialistas de la actividad práctica privada controlando así los regímenes y las burocracias. Ya que se trata de un desarrollo orgánico necesario que tiende a integrar el personal especializado en la técnica política con el personal especializado en las cuestiones concretas de administración de las actividades prácticas esenciales de las grandes y complejas sociedades nacionales modernas, toda tentativa de exorcizar esta tendencia desde afuera no puede producir más que prédicas morales y gemidos retóricos.

Se plantea la cuestión de modificar la preparación del personal técnico-político, integrando su cultura según las nuevas necesidades y se forman nuevos tipos de funcionarios especializados que unifican en forma colegiada la actividad deliberante. El tipo tradicional del “dirigente” político preparado solamente para las actividades jurídico-formales se vuelve anacrónico que constituye un peligro para la vida estatal. El dirigente debe tener el mínimo de cultura general técnica que aunque no le permita crear autónomamente la solución justa, por lo menos, lo capacite para saber juzgar las soluciones presentadas por los expertos pudiendo elegir el punto de vista más “sintético” de la técnica política. En otro lugar¹³ describimos un tipo de colegio en el que se trata de incorporar la competencia técnica necesaria para obrar en forma realista, allí se habla de lo que ocurre en algunas redacciones de revistas que funcionan al mismo tiempo como redacciones y como círculos de cultura. El círculo hace crítica colegiadamente y contribuye de ese modo a la elaboración de los trabajos de los redactores individuales y cuya productividad está organizada de acuerdo a un plan y a una división del trabajo racionalmente prevista. A través de la discusión y la crítica colegiada (que consiste en sugerencias, consejos, indicaciones metódicas, crítica constructiva y en un retorno a la educación recíproca) según la cual cada uno funciona como especialista en su materia para integrar la competencia colectiva, en realidad se consigue elevar el nivel medio de los redactores individuales alcanzando el nivel o la capacidad del más preparado asegurando a la revista una colaboración cada vez más selecta y orgánica, y no solo esto sino que crea las condiciones para el surgimiento de un grupo homogéneo de intelectuales preparados para producir una regular y metódica actividad “editorial” (no sólo de publicaciones ocasionales y de ensayos parciales sino de verdaderos trabajos orgánicos de conjunto).

Indudablemente en esta especie de actividad colectiva cada trabajo produce nuevas capacidades y posibilidades de trabajo ya que crea siempre condiciones más orgánicas de trabajo: células, materiales bibliográficos, recolección de obras

¹³ V. p. 148 y siguientes.

fundamentales especializadas, etc. Se impone una lucha intensa contra las tendencias al diletantismo, ala improvisación y a las soluciones “oratorias” y declamatorias. El trabajo debe ser hecho especialmente por escrito, también las críticas deben ser hechas por escrito, en notas constreñidas y suscintas lo que puede lograrse distribuyendo el material con tiempo, etc.; el método de escribir las notas y las críticas es un principio didáctico necesario si se quiere combatir la tendencia a la prolijidad, a la declamación y al paralogismo que engendra la oratoria. Este tipo de trabajo intelectual es necesario si se quiere combatir la tendencia a la prolijidad, a la declamación y al paralogismo que engendra a oratoria. Este tipo de trabajo intelectual es necesario para hacer adquirir a los autodidactas la disciplina de los estudios que procura una carrera escolar regular y para taylorizar el trabajo intelectual. Es útil el principio de los “ancianos de Santa Zita” de que habla De Sanctus en sus memorias sobre la escuela napolitana de Basilio Puota o sea que es útil una cierta “estratificación” de las capacidades y actitudes, así como la formación de grupos de trabajo bajo la guía de los más expertos y desarrollados que aceleran la preparación de las más retrasados y rudos.

Un punto importante en el estudio de la organización práctica de la escuela unitaria es el que se refiere a la carrera escolar en sus varios niveles conforme a la edad y al desarrollo intelectual y moral de los alumnos y según los fines que la escuela quiera cumplir. La escuela unitaria o de formación humanista (entendido este término en sentido amplio y no sólo en el sentido tradicional) o de cultura general debería proponerse colocar a los jóvenes en la actividad social después de haberlos llevado a un cierto grado de madurez y de capacidad, a la creación intelectual y práctica y a la independencia en la orientación y en la iniciativa en la fijación de la edad escolar obligatoria depende de las condiciones económicas generales ya que estas pueden imponer la exigencia es cierto aporte productivo inmediato a los jóvenes. La escuela unitaria pide que el Estado pueda asumir los gastos que hoy solventa la familia para el mantenimiento de los escolares o sea que transforma completamente el balance de la educación escolar ampliándolo y complicándolo de modo inaudito; la formación de las nuevas generaciones y toda la función educacional deja de ser privada para hacer pública porque únicamente de ese modo puede abarcar a todas las generaciones sin división de grupos o de castas. Pero esta transformación de la actividad escolar exige un enorme aumento de la organización práctica de la escuela, o sea, los edificios, el material científico, el cuerpo docente, etc. Sobre todo lo del cuerpo docente debería ser aumentado ya que por tanto mayor e intensa es la eficiencia de la escuela cuanto más directa es la relación entre maestro y alumno, lo que plantea otros problemas de no fácil y rápida solución. También la cuestión de los locales no es simple ya que este tipo de escuela debería ser una escuela-colegio, con dormitorios, refectorios, bibliotecas especializadas, salas apropiadas para el trabajo de seminario, etc. Sin embargo el nuevo tipo de escuela inicialmente tendrá que ser, inevitablemente, para grupos limitados de jóvenes, elegidos por concurso o propuestos bajo su responsabilidad por instituciones idóneas.

La escuela unitaria debería corresponder al período que hoy representan las escuelas elementales y las de enseñanza media, reorganizadas no solamente en lo que se refiere al contenido y al método de enseñanza, sino también en la disposición de los diversos cursos de la carrera escolar. El primer curso elemental no debería exceder de tres o cuatro años y junto con la enseñanza de las primeras nociones “instrumentales” de la instrucción –leer, escribir, contar, geografía, historia- debería desarrollar especialmente la parte que actualmente está descuidada de los “derechos y deberes”, es decir, las primeras nociones del Estado y de la Sociedad, como elementos primordiales de una nueva concepción del mundo que entra en la lucha con las concepciones venidas de los diversos ambientes sociales tradicionales o sea de las concepciones que pueden llamarse folklóricas. El problema didáctico que se debe resolver consiste en atemperar y fecundar la tendencia dogmática, característica natural de estos primeros años. El resto del curso no duraría más de seis años de modo tal que a los 15 o 16 años se hubieran cumplido todos los cursos de la escuela unitaria.

Se puede objetar que un curso de esa naturaleza es demasiado fatigoso por su rapidez si se quieren alcanzar efectivamente los resultados que la actual organización de la escuela clásica se propone y no alcanza. Se puede decir sin embargo que el complejo de la nueva organización deberá contener los elementos generales que hoy, para una parte de los alumnos por lo menos, hacen el curso demasiado lento. ¿Cuáles son esos elementos? En algunas familias sobre todo de núcleos intelectuales, los alumnos encuentran en la vida familiar una preparación, una prolongación y una integración de la vida escolar, como comúnmente se dice, absorben del “aire” una cantidad de nociones y de actitudes que facilitan la carrera escolar propiamente dicha; ya conocen y desarrollan el conocimiento de la lengua literaria, medio de expresión del conocimiento, técnicamente superior a los medios que posee la generalidad de la población escolar de los 6 a los 18 años. De modo que los alumnos de la ciudad, por el solo hecho de vivir en ella antes de los primeros 6 años han absorbido una cantidad de nociones que les hacen más fácil, más provechosa y más rápida la carrera escolar. En la organización interna de la escuela unitaria deben crearse como mínimo las principales de estas condiciones, además del hecho fácil de advertir de que paralelamente a la escuela unitaria se debe desarrollar una red de asilos infantiles y otras instituciones en las que aún antes de la edad escolar los niños se acostumbren a una cierta disciplina colectiva y adquieren nociones y comportamientos pre-escolares. La escuela unitaria debería ser organizada como colegio, con vida colectiva diurna y nocturna, liberada de las actuales formas de disciplina hipócrita y mecánica y el estudio debería hacerse colectivamente, con la asistencia de los maestros también en las horas de la así llamada aplicación individual, etc.

El problema fundamental se refiere a la etapa de la actual edad escolar hoy representada por el liceo y que no se diferencia para nada como tipo de enseñanza de los otros cursos que la preceden a no ser el presupuesto abstracto de una mayor madurez intelectual y moral del alumno de acuerdo con su mayor edad y la experiencia acumulada.

Actualmente entre el liceo y la universidad, o sea entre la escuela verdadera y propia y la vida, hay un salto, una verdadera solución de continuidad no un pasaje racional de la cantidad (edad) a la actualidad (madurez intelectual y moral). De la enseñanza casi puramente dogmática en lo que la memoria tiene la principal parte se pasa a la etapa creativa o de trabajo autónomo e independiente; de la escuela con disciplina de estudio impuesta y controlada autoritariamente se pasa a una etapa de estudio o de trabajo profesional en la que la autodisciplina intelectual y la autonomía moral son teóricamente ilimitadas. Y esto ocurre justamente luego de la crisis de la pubertad cuando arden las pasiones instintivas, elementales, y todavía luchan con los frenos del carácter y de la conciencia moral en formación. En Italia cuyas universidades aún no han adoptado el principio del trabajo de “seminario” el pasaje es todavía más brusco y mecánico.

Se ve pues que en la escuela unitaria la última etapa debe ser concebida y organizada como etapa decisiva en la que se tiende a crear los valores fundamentales del “humanismo”, de la autodisciplina intelectual y la autonomía moral necesaria para ulteriores especializaciones sean de carácter científico (estudios universitarios), sean de carácter inmediatamente práctico-productivo (industria, burocracia, organización de cambios, etc.). El estudio de los métodos creadores en la ciencia y en la vida debe comenzar en esta última etapa de la escuela y no debe ser más un monopolio de la universidad, o dejado de lado para ser resuelto en la vida práctica. Esta etapa escolar debe contribuir a desarrollar el elemento de la responsabilidad autónoma en los individuos, debe ser una sola escuela creativa. Se debe distinguir escuela creativa y escuela activa, también en la forma del método dejado por Dalton. Toda la escuela unitaria es escuela activa a pesar de que se tengan que poner límites a las ideologías liberales en este campo y se reivindique con cierta energía el deber de las generaciones adultas, el estado, para “conf-formar” a las nuevas generaciones. Todavía se está en la etapa romántica de la escuela activa ya que sus elementos de lucha contra la escuela mecánica y jesuítica se han dilatado morbosamente por razones de contraste y de polémica. Se debe entrar en la etapa “clásica” racional, se debe encontrar con los fines perseguidos la fuente natural para la elaboración de métodos y formas.

La escuela creativa es la coronación de la escuela activa; en la primera etapa se tiende a disciplinar, por tanto a nivelar, a obtener una especie de “conformismo” que se puede llamar “dinámico”, en la etapa creativa sobre el fundamento perseguido de “colectivización” de tipo social, se tiende a desarrollar la personalidad, que ya a llegado a ser autónoma y responsable, con una conciencia moral y social sólida y homogénea. Por tanto, escuela creativa no significa escuela de “inventores y de descubridores”, indica una etapa y un método de investigación y de conocimiento, no un “programa” predeterminado con la exigencia de originalidad e innovación a toda costa. Indica que el aprendizaje se produce más bien por un esfuerzo espontáneo y autónomo del escolar en el que el maestro ejerce sólo una función de guía amistosa como ocurre o debería ocurrir en la universidad. Descubrir por si mismo sin sugerencias y ayudas externas una verdad, es creación, aunque la verdad sea vieja, y demuestra la posesión de un método, indica que se ha entrado en el período de madurez intelectual en el que

se pueden descubrir nuevas verdades. Por eso en esta etapa la actividad escolar fundamental se desarrollará en los seminarios, bibliotecas, laboratorios experimentales, en esta etapa se recogerán las indicaciones orgánicas para la orientación profesional.

El advenimiento de la escuela unitaria significa el comienzo de nuevas relaciones entre el trabajo intelectual y el trabajo industrial no sólo en la escuela sino también en toda la vida social. El principio unitario se reflejará por eso en todos los organismos de cultura transformándolos y dándoles un nuevo contenido propio.

Problemas de la nueva función que puedan asumir las Universidades y las Academias. Actualmente estas dos instituciones son independientes entre sí, y las Academias son el símbolo, con frecuencia irrisorio, de la separación existente entre la cultura y la vida, entre los intelectuales y el pueblo (de ahí proviene la fortuna de los futuristas en el primer período de *Sturn und Drag* antiacadémico, antitradicionalista, etc.).

En una nueva situación de las relaciones entre vida y cultura, entre trabajo intelectual y trabajo industrial, las academias deberían convertirse en la organización cultural (de sistematización, expansión y creación intelectual) de los elementos que después de la escuela unitaria pasan al trabajo profesional, y un terreno de encuentro entre ellos y los universitarios. Los elementos sociales ocupados en el trabajo profesional no deben caer en la pasividad intelectual sino que deben tener a su disposición (por iniciativa colectiva no privada, como función social orgánica reconocida como pública necesidad y utilidad) institutos especializados en todas las ramas de investigación y de trabajo científico, en las que podrían colaborar y encontrar todos los subsidios necesarios para cada forma de actividad cultural que quieran emprender.

La organización académica deberá ser reorganizada y vivificada de un extremo al otro. Territorialmente tendrá una centralización de competencias de especializaciones; centros nacionales que se agregarán a las instituciones existentes, secciones regionales, y provinciales, círculos urbanos y rurales. Se sesionará por medio de competencias científico-culturales que estarán todas representadas en los centros superiores pero sólo parcialmente en los círculos locales. Se unificarán los distintos tipos de organizaciones culturales existentes: academias, institutos de cultura, círculos filosóficos, etc., integrando el trabajo académico tradicional que consiste preferentemente en la sistematización del saber del pasado o en la fijación de una medida del pensamiento nacional como guía de la actividad intelectual, con actividades ligadas a la vida colectiva, al mundo de la producción y del trabajo. Se controlarán las conferencias industriales, las actividades de la organización científica del trabajo, los gabinetes experimentales de fábrica, etc. Se construirá un mecanismo para seleccionar y estimular el desarrollo de las capacidades individuales de las masas popular, capacidades hoy sacrificadas y frustradas a través de errores y tentativas sin éxito. Cada círculo local debería tener necesariamente una sección de ciencias morales y políticas organizando conjuntamente las otras secciones especiales que se

encargaría de discutir los aspectos técnicos de los problemas industriales, agrarios, de organización y racionalización del trabajo, problemas fabriles, agrícolas o burocráticos, etc. Congresos periódicos de diversos tipos harían conocer los círculos más capaces.

Sería útil tener el elenco completo de las Academias y de las otras organizaciones culturales actualmente existentes y de los argumentos preferentemente tratados en sus trabajos en sus trabajos y publicados en sus "Actas", estos trabajos prácticamente son verdaderos cementerios de la cultura, tienen sin embargo una función en la psicología de la clase dirigente.

La colaboración entre estos elementos y la universidades debería ser estricta como así también con todas las escuelas superiores especializadas de todo género (militares, navales, etc.). El objetivo es obtener una centralización y un impulso de la cultura nacional que serían superiores a la organización y funciones de la Iglesia Católica¹⁴.

PARA LA INVESTIGACIÓN DEL PRINCIPIO EDUCATIVO

El divorcio, provocado por la reforma de Gentile, entre la escuela elemental y media por una parte y aquella y la superior por la otra. Antes de la reforma existía una separación semejante y muy marcada entre la escuela profesional y la escuela media y superior; la escuela elemental, por algunos de sus caracteres particulares, estaba en una especie de limbo.

En las escuelas elementales dos elementos cooperaban para la educación y la formación de los niños: las primeras nociones de las ciencia naturales y las nociones científicas tenían por función introducir al niño en las *societas rerum* (sociedad de las cosas) en los derechos y deberes en la vida estatal y en la sociedad civil. Las nociones científicas entraban en lucha con la concepción mágica del mundo y de la naturaleza que el niño absorbe en el ambiente impregnado del folklore, del mismo modo que las nociones de derechos y deberes entraban en lucha con las tendencias a la barbarie individualista y localista, que es también un aspecto del folklore. La escuela con su enseñanza lucha contra el folklore con todos sus sedimentos tradicionales de concepción del mundo para difundir una concepción más moderna cuyos elementos primitivos y fundamentales son provistos por el conocimiento de las leyes de la naturaleza como dato objetivo al que hay que adaptarse para dominarlo y las leyes civiles y estatales que son un producto de la actividad humana que son establecidas por el hombre y pueden ser cambiadas por el hombre para los fines del desarrollo colectivo; la ley civil y estatal impele a dominar las leyes de la naturaleza en el

¹⁴ Este esquema de organización del trabajo cultural según los principios generales de la escuela unitaria, se debería desarrollar cuidadosamente en todas sus partes y servir de guía como un embrión y una molécula de toda la maciza estructura. También las iniciativas de carácter transitorio y experimental debería ser concebidas de modo que pudieran quedar publicadas dentro del esquema general y ser al mismo tiempo elementos vitales que tiendan a crear todo el esquema. Estudiar con atención la organización y el desarrollo del Rotary Club.

modo históricamente más adecuado para facilitar su trabajo, que es el modo propio del hombre de participar activamente en la vida de la naturaleza para transformarla y socializarla cada vez más profunda y ampliamente. Se puede decir con eso que las escuelas elementales estaban fundadas en el principio del trabajo que no puede realizarse en toda su potencia de expansión u de productividad sin un conocimiento exacto y realista de la leyes naturales y sin un orden legal que regule orgánicamente la vida de los hombres entre sí, orden que debe ser respetado por convención espontánea y no sólo por imposición externa, por necesidad reconocida y aceptada como libertad y no por mera coherción. El concepto y la actividad del trabajo (actividad teórico-práctica) es el principio educativo inmanente a la escuela elemental como en el orden social y estatal (derechos y deberes) lo es el trabajo introducido e identificado en el orden natural. El concepto de equilibrio entre orden social y orden natural descansa sobre el fundamento del trabajo, en la actividad teórico-práctica el hombre crea los primeros elementos de una intuición del mundo, liberada de la magia y de la brujería y da la base para el desarrollo ulterior de una concepción histórica, dialéctica, del mundo capaz de comprender el movimiento y el devenir, para valorar la suma de esfuerzos y sacrificios que ha costado el presente, para concebir la actualidad como síntesis del pasado, de todas las generaciones pasadas que se proyecta en el futuro. Este es el fundamento de la escuela elemental; que haya dado todos sus frutos, que en el cuerpo docente haya habido conocimiento de su tarea y del contenido filosófico de la misma, es otra cuestión que está en estrecha relación con el grado de conciencia civil de toda nación, de la que el cuerpo docente no era más que una expresión, no rica todavía y no por cierto una vanguardia.

No es completamente exacto que la instrucción no sea también educación. El haber insistido demasiado en esta distinción es un grave error de la pedagogía idealista y ya se ven sus efectos en la escuela reorganizada por esta pedagogía. Para que la instrucción no fuese también educación sería necesario que el alumno consistiese en una mera pasividad, “un mecanismo receptor” de noticias abstractas lo que por supuesto es absurdo y además es “abstractamente” negado por los sostenedores de la pura educatividad en su argumento contra la instrucción mecanicista. En la conciencia del niño “certeza” se convierte en “verdad”. Pero la conciencia del niño no es algo “individual” (y menos algo individuado), es el reflejo de la fracción de la sociedad civil en la que el niño participa, de las relaciones sociales en que liga la familia, el vecindario, el poblado, etc. La conciencia individual, en la mayor parte de los niños, refleja relaciones civiles y culturales diversas y antagonismos como las que están representadas en los programas escolares. La “certeza” de una cultura progresista se convierte en “verdad” en los cuadros de una cultura fosilizada y anacrónica, no hay una unidad entre escuela y vida, y por eso no existe unidad de instrucción y educación. Y se puede decir que en la escuela el nexo instrucción-educación sólo puede estar representado por el trabajo viviente del maestro, en tanto el maestro es consciente de los contrastes entre el tipo de cultura y de sociedad que él representa y el tipo de sociedad y cultura que representan los alumnos, y si es consciente de su tarea que consiste en acelerar y disciplinar la formación del niño con forme al tipo

superior en lucha con el tipo inferior. Si el cuerpo docente es deficiente el nexo instrucción-educación se relaja resolviéndose la cuestión de la enseñanza con esquemas de papel en los que se exalta la educación, entonces la obra del maestro resulta aún más deficiente. Se tendrá una retórica, sin seriedad, porque carecerá de la corporeidad material de la certeza y la verdad será de palabra, será verdad retórica.

Esa degeneración se aprecia aún mejor, en la escuela media, en los cursos de literatura y de filosofía. Antes por lo menos los alumnos se formaban un cierto “acúmulo” o “provisión” (según los gustos) de nociones concretas; como el maestro debe ser filósofo o un esteta, el alumno descuida las nociones concretas y se “llena la cabeza” de fórmulas y de palabras que para él no tienen sentido en la mayoría de los casos y que son rápidamente olvidadas. La lucha contra la vieja escuela era justa pero la reforma no era tan simple como parecía, la cuestión no consistía en traer esquemas programáticos sino hombres y no precisamente de los hombres que son inmediatamente maestros sino de todo el conjunto social del que los hombres son expresión. En realidad un mediocre maestro puede lograr obtener que sus alumnos lleguen a ser más *instruidos* pero lo que no conseguirá es que los alumnos lleguen a ser más cultos, ese maestro desarrollará con escrúpulo y conciencia burocrática la parte mecánica de la escuela y el alumno si tiene un cerebro activo ordenará por cuenta propia y con ayuda de su ambiente social el “montó” acumulado. Con los nuevos programas que disminuyen el nivel general del cuerpo docente no habrá ningún “acúmulo” que ordenar. Los nuevos programas tendrían que haber abolido por completo los exámenes; dar un examen en nuestros días debe ser cruelmente más juego de azar que en otros tiempos. Una fecha es siempre una fecha, sea cual fuere el profesor que examina, y una “definición” es siempre una definición, ¿Pero y un juicio y un análisis estético o filosófico?

La eficacia educativa de la vieja escuela media, según la había organizado la vieja ley Cassati, no se debe investigar (o negar) en la voluntad expresa de ser o no escuela educativa, sino en el hecho de que organización y sus programas eran expresión de un modo tradicional de vida intelectual y moral, de un clima cultural difundido por toda la sociedad italiana desde antiquísima tradición. La agonía de ese clima y ese modo de vivir y el alejamiento de la escuela de la vida han determinado la crisis de la escuela. Criticar los programas y la organización disciplinaria de la escuela nada quiere decir sino tienen en cuenta esas condiciones. Hay pues que volver a la participación activa del alumno en la escuela, que sólo puede existir si la escuela está ligada a la vida. Los nuevos programas cuanto más afirman y teorizan la actividad del alumno y su colaboración eficaz con el trabajo del docente, tanto más se inclinan a considerar al alumno como si fuese una mera pasividad.

En la vieja escuela el estudio gramatical de la lengua latina y griega, unido al estudio de la literatura y de la historia política respectiva, era el principio educativo ideal humanista encarnado en Atenas y en Roma que se había difundido en toda la sociedad como elemento esencial de la vida y de la cultura de la vida nacional.

También el mecanismo del estudio gramatical se avivaba a causa de los antecedentes culturales. Las nociones individuales no eran aprendidas con fines práctico-profesionales inmediatos; los fines práctico-profesionales estaban separados porque interesaba el desarrollo interior de la personalidad, la formación del carácter a través de la absorción y la asimilación de todo el pasado cultural de la moderna civilización europea. No se aprendían el latín y el griego para hablarlos, para hacer camarero, intérprete o corresponsal comerciales. Se aprendía para conocer directamente la civilización de los pueblos, presupuesto necesario de la civilización moderna, o sea para ser sí mismo y conocerse a sí mismo conscientemente. La lengua latina y la griega se aprendían según la gramática, mecánicamente, pero hay mucha injusticia e impropiedad en la acusación de mecanismo y aridez. Se tiene un quehacer con muchachitos en los que hay que hacerles adquirir ciertos hábitos de diligencia, de exactitud, también de compostura física, de concentración psíquica sobre determinados temas, que no se pueden adquirir sin una repetición mecánica, de actos disciplinados o metódicos. ¿Un estudioso de 40 años sería capaz de estar muchas horas sentado en su mesa de trabajo si de niño no hubiera aprendido activamente, por ejercitación mecánica los hábitos psicofísicos apropiados? Si se quiere seleccionar grandes licenciados es necesario comenzar por esos puntos y se debe considerar toda el área escolar para lograr que surgen algunos millares o centenares o tan sólo algunas decenas de estudiosos de enjundia, de los que la civilización tenga necesidad (si se puede igualmente hacer muchas mejoras en este campo con la ayuda de subsidios científicos adecuados sin tener que volver a los métodos escolares de los jesuitas).

Se aprende el latín (o mejor dicho se estudia el latín), se lo analiza hasta en sus partes más elementales, se lo analiza como una cosa muerta, todo esto es verdad, pero al análisis que debe hacer el niño puede ser más que sobre cosas muertas; además no se debe olvidar que allí donde este estudio se hace en esta forma, la vida de los romanos es considerada un mito que en cierta manera ya ha interesado al joven y sigue interesándole, por eso en lo muerto se encuentra siempre una mayor vivencia. Sin embargo la lengua, que es muerta, y es analizada como una cosa inerte, como un cadáver sobre la mesa de disección revive continuamente en los ejemplos y en las narraciones. ¿Se podría hacer el mismo estudio con el italiano? Imposible, ya que ninguna lengua viva podría ser estudiada como el latín, sería y *parecería* absurdo. Ningún muchacho conoce el latín cuando inicia el estudio con ese método analítico. Una lengua viva podría ser conocida y bastaría que un solo alumno la conociese para romper el encanto, todo irían inmediatamente a la escuela Berlits. El latín se presenta a la fantasía como un mito (lo mismo que el griego) y esto es también válido para el maestro. El latín no se estudia para aprender el latín; el latín desde hace mucho tiempo, a través de una larga tradición cultural-escolar de la que se podría investigar el origen y el desarrollo se estudia como elemento de un programa escolar ideal, elemento que resume y satisface toda una serie de exigencias pedagógicas y psicológicas; se enseña para acostumar a los niños a estudiar de un determinado modo, es decir a analizar un cuerpo histórico que se puede tratar como un cadáver que continuamente se recompone en vida. Para habituar al niño a razonar a abstraer

esquemáticamente y hacerlo capaz desde la abstracción de volver a la vida real inmediata para ver en todo hecho lo que tiene de general y de particular, el concepto y el individuo. (y qué no significa educativamente la continua comparación entre el latín y la lengua que se habla) se conoce la distinción y la identificación de las palabras y de los conceptos, toda la lógica formal, con las contradicciones de los opuestos del análisis de las diferencias, con el movimiento histórico del conjunto lingüístico que se modifica en el tiempo, que tiene un devenir y no solamente un aspecto estático. En los ocho años de gimnasio-liceo se estudia toda la lengua históricamente real, luego de haberla visto fotografiada en un momento abstracto, en forma de gramática, se la estudia desde Ennio (y también desde los fragmentados de las doce tablas) hasta Fedro y hasta los cristianos-latinos. Un proceso histórico es analizado desde su origen hasta su muerte en el tiempo, muerte aparente ya que como es sabido que el italiano, con el que compara continuamente el latín, es el latín moderno. Se estudia la gramática de cierta época, que es una abstracción, el vocabulario de un período determinado, se estudia (por comparación) la gramática y el vocabulario de cada autor determinado, y el significado de cada término en cada "período" (estilístico) determinado; es así como se descubre que la gramática y el vocabulario de cada autor determinado; es así como se descubre que la gramática y el vocabulario de Fedro no son iguales que en Cicerón, ni en Plautus, ni en Lactancio o Tertuliano, que un mismo nexo de sonidos no tiene el mismo significado en tiempos distintos, y en distintos escritores. Se compara continuamente el latín y el italiano; pero cada palabra es un concepto, una imagen que asume matices distintos en el tiempo, en las personas y en cada una de las lenguas comparadas. Se estudia la historia literaria de los libros escritos en esa lengua, la historia política, la gesta de los hombres que la han hablado. La educación de joven, por todo este complejo orgánico está determinada por el hecho de que también materialmente ha recorrido todo el itinerario, con esas etapas, etc. El joven se ha sumergido en la historia, ha adquirido una intuición histórica del mundo y de la vida que se convierte en su segunda naturaleza, casi espontáneamente, por que no es inculcada pedantescamente por "voluntad" extrínsecamente educativa. Este estudio educaba sin intención expresa con la menor intervención "educativa" del maestro, es decir, educaba porque instruía. Las experiencias lógicas artísticas y psicológicas se cumplían sin "reflexionar sobre ellas", sin mirarse continuamente al espejo y sobre todo se hacía una gran experiencia "sintética", filosófica, del desarrollo histórico real. Esto no quiere decir (y sería erróneo suponerlo) que el latín y el griego, como tales, tengan cualidades intrínsecamente taumatúrgicas en el campo educativo. Es toda la tradición cultural, que existe especialmente fuera de la escuela, la que en un ambiente dado produce tales consecuencias. Se puede ver además que cuando cambió la tradicional intuición de la cultura, entró en crisis la escuela y también el estudio del latín y del griego.

Será necesario reemplazar al latín y al griego como crisol de la escuela formativa, pero no será fácil disponer la nueva materia o la nueva serie de materias en un orden didáctico que tenga resultados equivalentes a la educación y en la formación general de la personalidad, partiendo del niño hasta el umbral de la elección profesional. En este período el estudio en su mayor parte, debe ser

(mostrarse de ese modo a los discípulos) desinteresado y no tener objetivos prácticos inmediatos o demasiado inmediatos, debe ser formativo pero también “instructivo”, o sea ricos en nociones concretas.

En la escuela actual, a causa de la profunda crisis de las tradiciones culturales y de la concepción del hombre y de la vida, se cumple un proceso de creciente degeneración; las escuelas de tipo profesional, preocupadas por satisfacer los intereses prácticos inmediatos, están aventajando a la escuela formativa inmediatamente desinteresada. El aspecto más paradójico es que este nuevo tipo de escuela aparece y se proclama como democrático mientras que aquella no sólo está destinada a perpetuar las diferencias sociales sino que las cristaliza en formas ininteligibles.

La escuela tradicional ha sido oligárquica porque estaba destinada a la nueva generación, de los grupos dirigentes, que tenía que llegar a ser dirigente, pero no era oligárquica por el modo de su enseñanza. Lo que da la característica social de un tipo de escuela no es la capacidad de formar elementos directivos ni la tendencia a formar hombres superiores. El carácter social consiste en que cada grupo social tiene un tipo propio de escuela destinado a perpetuar en estos estratos una determinada función tradicional, directiva o instrumental. Si se quiere destrozarse esa trama no se deben multiplicar y graduar los tipos de escuelas profesionales sino crear un tipo único de escuela preparatoria (elemental-media) que lleve al jovencito hasta el umbral de la elección profesional, formando al mismo tiempo una persona capaz de pensar, de estudiar, de dirigir o de controlar al que dirige.

La multiplicación de los tipos de escuela profesional, tiende pues a eternizar las diferencias tradicionales, pero como en esas diferencias tiene a provocar estratificaciones internas, hace nacer por eso la impresión de ser una tendencia democrática. Albañil u operario calificado, campesino o geómetra, o pequeño-agricultor, por ejemplo, etc. Pero la tendencia democrática, intrínsecamente, no puede significar simplemente que un obrero manual se haga calificado, sino que todo “ciudadano” pueda llegar a ser “gobernante” y que la sociedad que lo propone esté también “abstractamente” en condiciones generales de poder ser democracia política en la que se tiende a hacer coincidir gobernantes y gobernados (en el sentido del gobierno como consenso de los gobernados), asegurando a todo gobernado el aprendizaje gratuito de la capacitación y de la preparación técnica general necesaria para ese fin. Pero el tipo de escuela que se desarrolla como escuela para el pueblo no siquiera intenta mantener esa ilusión, ya que se organiza de modo de restringir cada vez más la base del grupo gobernante técnicamente preparado en un ambiente social y político que limita la “iniciativa privada” de otorgar esta capacidad y preparación técnico-política, de modo que en realidad se vuelve a las divisiones de órdenes jurídicamente fijadas y cristalizadas en lugar de lograr la superación de las divisiones de grupos. La multiplicación de las escuelas profesionales cada vez más especializadas hasta el comienzo de la carrera es una de las más evidentes manifestaciones de esa tendencia.

Acerca del dogmatismo y del criticismo-historicismo en la escuela elemental y media, se puede observar que la nueva pedagogía ha querido abatir el dogmatismo justamente en el campo de la instrucción, del aprendizaje de las nociones concretas, a sea en un campo en el que cierta dosis de dogmatismo es prácticamente imprescindible y que puede ser superado y anulado en el curso escolar completo (la gramática histórica no se puede enseñar en el ciclo elemental y en el gimnasio), pero se ve obligada a introducir un dogmatismo por excelencia en el campo del pensamiento religioso e implícitamente se describe toda la historia de la filosofía como una sucesión de locuras y delirios. En la enseñanza de la filosofía el nuevo curso pedagógico (por lo menos para aquellos alumnos, que son la mayoría que no reciben ayuda intelectual fuera de la escuela, en la familia o en el ambiente familiar y que tienen que irse formando con las indicaciones que reciben en clase) empobrece la enseñanza y rebaja su nivel en la práctica, aunque racionalmente parezca un bellissimo sueño de utopía. La filosofía descriptiva tradicional reforzada por un curso de historia de la filosofía y por la lectura de incierto número de filósofos prácticamente parece óptima. La filosofía descriptiva y definitoria será una abstracción dogmática, del mismo modo que la gramática y la matemática, pero es una necesidad pedagógica u didáctica. $1 = 1$ es una abstracción sin embargo, no por eso alguien será llevado a pensar que una mosca es igual a un elefante. También las reglas de la lógica formal son una abstracción del mismo género, son como la gramática del pensar normal, y por eso se las debe estudiar ya que no son un dato innato sino que deben ser alcanzadas con trabajo y reflexión. El nuevo curso presupone que la lógica formal es como la gramática, se la asimila de modo "viviente" aunque el aprendizaje haya sido esquemático y abstracto, ya que el alumno no es disco de gramófono, no es un recipiente pasivamente mecánico a pesar de que la convencionalidad litúrgica de los exámenes lo quiere hacer pasar como tal. La relación de estos esquemas educativos tonel espíritu infantil es siempre activo y creativo, como lo es la relación entre el operario y sus útiles de trabajo; un calibre es también un conjunto de abstracciones y sin embargo no se puede fabricar objetos reales sin el uso del calibre, objetos reales que son relaciones sociales y contienen ideas implícitas.

El joven que se esfuerza con *bárbara*, *baralipton*, por cierto se fatiga y es necesario tratar que la fatiga sea no mayor de lo indispensable. Aunque también es cierto que el alumno siempre tendrá que fatigarse para aprender a imponerse a sí mismo privaciones y limitaciones del movimiento físico o sea someterse a un tirocinio psicológico. Se debe persuadir a mucha gente de que también el estudio es un trabajo muy fatigoso con su propia tiranía, y que el esfuerzo intelectual, muscular y nervioso es un proceso de adaptación, un hábito adquirido con esfuerzo, molestias y también con sufrimiento. La participación de mayor número de gente en la escuela media imprime la tendencia a retardar la disciplina del estudio y a introducir "facilitaciones". Muchos piensan que las dificultades del estudio son artificiosas porque están acostumbrados a considerar trabajo y fatiga tan sólo al trabajo manual. La cuestión es por cierto más compleja. El niño de una familia tradicional de intelectuales supera fácilmente el proceso de adaptación psicofísica, y cuando llega por primera vez a clase tiene varios puntos de ventaja sobre sus compañeros, ya ha adquirido una orientación a través de las

costumbres familiares, se concentra y pone atención con más facilidad porque tiene el hábito de la actitud física, etc. Del mismo modo el hijo de un operario urbano sufre menos entrado en una fábrica que un hijo de campesinos o un joven campesino adaptado a la vida rural. También tiene importancia el régimen alimenticio, etc. He ahí la causa por la cual mucha gente del pueblo piensa que las dificultades del estudio son un “truco” que se le juega (cuando no piensan que son estúpidos por naturaleza) y en cambio ven como el señor (y para muchos en el campo especialmente señor quiere decir intelectual) cumple con soltura y aparente facilidad el trabajo que a sus hijos cuesta lágrimas y sangre. En una nueva situación estas cuestiones pueden llegar a ser sumamente dificultosas y entonces se deberá resistir a hacer fácil lo que no puede ser modificado sin ser desnaturalizada. Si se quiere crear un nuevo estrato de intelectuales hasta llegar a las mayores especializaciones en un grupo social que tradicionalmente no ha desarrollado las aptitudes adecuadas, se deberán superar dificultades inauditas.

BLOQUE II

Bourdieu, Perre (1986) “La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales”. En: De Leonardo, Patricia (1986) La Nueva Sociología de la Educación. México: SEP/El Caballito. pp. 103-129.

LA NUEVA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Pierre Bourdieu

LA ESCUELA COMO FUERZA CONSERVADORA: DESIGUALDADES ESCOLARES Y CULTURALES*

Probablemente es la inercia cultural la que, en términos de ideología escolar, todavía nos hace ver a la educación como una fuerza liberadora (la escuela liberadora) y como un medio de incrementar la movilidad social, aun cuando todo parezca indicar que es, de hecho, uno de los medios más efectivos para perpetuar el patrón social existente; ya que nos proporciona una aparente justificación de las desigualdades sociales, así como un reconocimiento de la herencia cultural, esto es, un reconocimiento de un dos social que es asumido como natural.

Si bien los procesos de eliminación son llevados a cabo durante todo el período dedicado a la educación escolar, podemos notar justificadamente los efectos que tienen en los niveles más altos del sistema. Las oportunidades para tener acceso a la educación superior dependen de la selección, directa o indirecta, que varía, en rigor, con respecto a individuos de diferentes clases sociales a través de su vida escolar. En hijo de un empresario tiene 80 veces más probabilidades de entrar a la universidad que el hijo de un trabajador agrícola, 40 veces más que el hijo de un obrero y dos veces más que el hijo de un empleado en la escala

* Dale, R., Esland, G. y MacDonald, M., *Shooling and Capitalism: A Sociological Reader*, Londres, Routledge y Kegan Paul, Open University Press, 1976.

menor de aislamiento.¹ Es sorprendente que entre más alto sea el nivel de la institución escolar, más alto sea el nivel de la institución escolar, más aristocrático es su alumnado. Los hijos de miembros de los niveles directivos y de los profesionales libres corresponden al 57 por cien de los estudiantes del Politécnico, al 54 por ciento de los de la Escuela Nacional Superior (conocida por su admisión “democrática”), al 47 por ciento de la Escuela Nacional y al 44 por ciento de los que asisten al Instituto de Estudios Políticos.

Sin embargo, manifestar la desigualdad educativa no es suficiente. Necesitamos una descripción de los procesos objetivos que continuamente excluyen a los niños de las clases sociales menos privilegiadas. Es probable que un estudio sociológico pueda explicar el resultado desigual atribuido generalmente a una capacidad desigual. Generalmente los efectos del privilegio cultural son observados solamente en sus formas más rudas: una recomendación, las relaciones correctas, ayuda con los estudios, clases extras, información sobre el sistema escolar y sus posibilidades de salida al mercado de trabajo. De hecho cada familia transmite a sus hijos, aunque indirectamente, un cierto capital cultural y un cierto ethos. El anterior es un sistema de valores implícitos profundamente interiorizados que, entre otras cosas, ayuda a definir actitudes hacia el capital cultural y hacia las instituciones educativas. La herencia cultural que difiere, de acuerdo con la clase social, en ambos puntos de vista, es la causa de la desigualdad inicial de los niños cuando se enfrentan a los exámenes a las pruebas, por consiguiente del resultado desigual.

Elección de alternativas

Las actitudes de los miembros de las diversas clases sociales, tanto de los padres como de los hijos, hacia la escuela, la cultura escolar y al futuro para el que son preparados por los diferentes tipos de estudios, son, en su mayoría, una expresión del sistema de valores explícitos o implícitos que obtienen por pertenecer a una clase social determinada. El hecho de que las diferentes clases sociales envíen a sus hijos, en diferentes proporciones, a los liceos, a pesar de que tengan el mismo nivel académico, frecuentemente se explica en términos tan vagos como la “elección de los padres”.

Resulta dudoso que uno puede usar tales expresiones seriamente a menos de que lo haga metafóricamente, ya que las investigaciones han demostrado que en “general existe una correlación masiva entre la elección de los padres y las opciones tomadas”. En otras palabras, la elección de los padres, en la mayoría de los casos, está determinada por sus posibilidades reales.² De hecho, todo sucede como si las actitudes de los padres ante la educación de sus hijos –como lo muestra la elección de mandarlos a la escuela secundaria, o dejarlos en las clases altas de una escuela primaria, y de mandarlos a un liceo (con la intención de que prolonguen sus estudios por lo menos hasta el bachillerato), o a un colegio de enseñanza general (aceptando un periodo más corto de educación hasta el brevat, por ejemplo) fueran principalmente la interiorización de un destino objetivamente asignado (y estadísticamente cuantificable) en su totalidad a la categoría social a la cual pertenecen. Se

¹ Cfr. Bourdieu, P. y Passerson. J.C., *La Héritiers*, Editions de Minuit, 1964, pp. 14-21.

² La correlación ocurre con frecuencia entre los deseos que expresan los padres con hijos terminando el curso medio, las opciones dadas después ante la elección de una escuela en particular, y la verdadera elección. De ninguna manera todos los padres quieren que sus hijos ingresen en un liceo... Sólo el 30 por ciento de padres que tienen hijos en colegios de enseñanza general (o fin d'études) dicen que si, cualquiera que haya sido el logro anterior del niño; P. Clero, sixième. Enquete de junio 1963 dans l'agglomération Parisienne, *Population*, 4, agosto-septiembre 1964, pp. 635-636.

les recuerda constantemente su destino, por medio de una percepción intuitiva directa o indirecta de las estadísticas de fracasos o éxitos parciales de niños de la misma clase, y también menos directamente para la evaluación del maestro de primaria quien, en su papel de consejero, consciente o inconscientemente toma en cuenta el origen social de sus alumnos, y así compensa involuntariamente la naturaleza suprateórica con un proyecto basado puramente en el desempeño. Si los miembros de la clase media baja y de la clase trabajadora perciben la realidad como si fuera equivalente a sus deseos es porque, en esta área como en otras, las aspiraciones y exigencias son definidas tanto en la forma como en el contenido por condiciones objetivas que excluyen la posibilidad de aspirar a lo inalcanzable. Por ejemplo, cuando dicen que los estudios clásicos de un liceo no son para ellos, no sólo se refieren a no poder pagarlo. La fórmula, que es una expresión de la necesidad interiorizada, está, podemos decir, en el indicativo, ya que expresa al mismo tiempo una imposibilidad y un tabú.

Las mismas condiciones objetivas que determinan las actitudes de los padres y sus principales elecciones en la carrera escolar de sus hijos. También gobierna la actitud del niño frente a las mismas elecciones y, en consecuencia, toda su actitud hacia la escuela, a tal grado que los padres, para explicar su propia decisión de no permitirle al niño ir a una escuela secundaria, dicen que es su hijo quien desea abandonar la escuela en vez de pagar el costo de esos estudios. Pero a un nivel más profundo, en deseo razonable de continuar la educación no se materializará en tanto las verdaderas oportunidades de éxito sigan siendo tan escasas. Y aunque las personas de la clase trabajadora puedan desconocer las pocas probabilidades (dos por ciento) de que sus hijos lleguen a la universidad, su conductora está basada en una evaluación empírica de las esperanzas reales comunes a todos los individuos de su grupo social. De modo que es comprensible que la clase media baja –una clase de transición– haga más énfasis en los valores educativos, mientras que la escuela les ofrezca oportunidades razonables de lograr todo lo que quieran mezclando los valores de éxito social con el prestigio cultural. En comparación con los niños de la clase trabajadora, quienes están doblemente en desventaja respecto a su facilidad para asimilar cultura y su propensión para adquirirla, los niños de la clase media reciben de sus padres no sólo en estímulos y la exhortación hacia el cumplimiento de su trabajo escolar, sino también el ethos de escalar la sociedad y una ambientación de hacer lo mismo en y a través de la escala, lo que hace posible su gran deseo de poseer cultura para compensar la pobreza cultural. Parece ser que el mismo ethos de renunciar a una movilidad social, que aumenta el predominio de las pequeñas familias en ciertas secciones de la clase media baja, también implica su actitud hacia la escuela.³

En los grupos sociales más fértiles, como los agricultores, trabajadores agrícolas e industriales, las oportunidades de entrar al sexto grado disminuyen clara y regularmente cuando hay un miembro nuevo en la familia; pero caen drásticamente para los grupos menos fértiles, como los artesanos, los pequeños comerciantes, los dependientes, el personal de bajo salario y en las familias de cuatro o cinco hijos o más –por ejemplo, en familias que se distinguen de otras de su grupo por su alta fertilidad–, de manera que, en vez de ver en el número de hijos la explicación de la drástica caída en el porcentaje de niños que van a la escuela, deberíamos quizás suponer que el deseo de limitar el número de nacimientos y de

³ Cfr. Bourdieu, P. y Darbei, A., “La fin d’un malthusianisme”, en Darras, Le Partage des bénéfiques, Editions de Minuit, 1966.

darles a los niños una educación secundaria es señal, en grupos donde se noten estas dos tendencias, de una misma inclinación a hacer sacrificios.¹⁵

En general los hijos y sus familias hacen sus propias selecciones limitados por las obligaciones que los determinan. Aunque a ellos les parezca que su elección se debe a su propio gusto o a su orientación vocacional, de todas maneras ella indica los efectos de condiciones objetivas. En otras palabras, la estructura de las oportunidades objetivas de movilidad social a través de la educación, para aceptar los valores o normas de la escuela y para tener éxito dentro de este marco y así poder escalar socialmente). Y las condiciona a través de esperanzas subjetivas (compartidas por todos los individuos definidos por el mismo futuro objetivo, y reforzado por la presión de conformidad del grupo), las cuales no son más que oportunidades objetivas intuitivamente percibidas y gradualmente interiorizadas.¹⁶ Sería necesaria una descripción de la lógica del proceso de interiorización, al término del cual las oportunidades objetivas se conviertan en esperanzas subjetivas o en la falta de esperanza. ¿Podrá esta dimensión fundamental del ethos de clase, la actitud hacia el futuro objetivo, ser de hecho de clase, la actitud hacia el futuro objetivo del futuro de los acontecimientos, gradualmente traído a la casa e impuesto a cada uno de los miembros de la familia de cierta clase a través de las experiencias de éxito y de fracaso? Los psicólogos han observado que el nivel de aspiraciones de los individuos está esencialmente determinado por referencias a la probabilidad (juzgada intuitivamente a través de éxitos y fracasos anteriores) de lograr la meta deseada.

“Un individuo exitoso”, escribe Lewin, “se propone típicamente su próxima meta sólo un poco más alta que su meta anterior. De esta manera sobre establecimiento su nivel de aspiraciones... Por otro lado el individuo que no tiene éxito, tiende a mostrar una de estas dos reacciones: fija su meta en un nivel muy bajo, con frecuencia por debajo de sus logros anteriores... o fija su meta mucho más allá de sus posibilidades”.¹⁷ Claramente ocurre un proceso circular: “Si los niveles de un grupo son bajos, el individuo disminuirá su esfuerzo y fijará sus metas muy por debajo de aquellas que podría alcanzar. Por otro lado, se fijará metas altas si sube el nivel promedio del grupo”.¹⁸ Si aceptamos también que “tanto los ideales como la acción de un individuo dependen del grupo al que pertenece y de las metas y expectativas de aquel grupo”,¹⁹ Puede verse que la influencia de grupo semejantes que siempre es relativamente homogénea desde el punto de vista del origen social como, por ejemplo, el número de niños que van a colegios de enseñanza general, colegios de enseñanza técnica y liceos (y dentro de éstos, su ampliación a través de varios tipos de educación ofrecidos por cada una) es con mucho una función de la clase social de los niños

¹⁵ Analizando la influencia diferencial (empleada por la dimensión familiar en varios medios) en su acceso a la educación secundaria. Girard, A. y Bastide, H., en “La stratificación social et la démocratisation de l’enseignement”, en *Population*, julio-septiembre, 1963, p. 458, “Aunque dos tercios de los hijos de empleados de oficina, de artesanos y de comerciantes ingresan a los liceos, la producción más alta es en las familias más pequeñas (i.e. de uno o dos hijos). De todas formas con estos grupos, los niños de familias grandes (i.e. de 4 o más) no ingresan al liceo en mayor proporción que aquellos de familias de obreros de fábricas teniendo sólo uno de dos hermanos y hermanas”.

¹⁶ Existe una presuposición en este sistema de explicación por medio de la percepción común de oportunidades objetivas y colectivas que las ventajas o desventajas percibidas son el equivalente funcional de las ventajas o desventajas verdaderamente experimentales o verificadas objetivamente que influyen la conducta de la misma manera. Esto no sugiere que debamos menospreciar la importancia de oportunidades objetivas. De hecho, cada observación científica, en situaciones culturales y sociales muy diferentes, se ha inclinado a demostrar que existe una correlación cercana entre esperanzas subjetivas y oportunidades objetivas, la última tiende a modificar efectivamente las actitudes y la conducta trabajando a través de lo anterior. Cfr. Bordieu, *Travail et Travail-leurs en Algérie*, Mouton, 1962, pp. 36-38; Cloward, Richard A. y Ohlin, Lloyd E., *Delinquency and Opportunity: A Theory of Delinquent Gangs*, routledge y Kegan Paul, 1961; Schrag, Clarence, “Delincuencia y oportunidad: análisis de una teoría”. *Sociology and Social Research*, 46, enero 1962, pp. 167-175.

¹⁷ Lewin, Kart, “Tiempo, perspectiva y moral”, en *Resolving social Conflicts*, Nueva Cork, Harper, 1948, p. 113.

¹⁸ *Ibid.*, p.115.

¹⁹ *Ibid.*

y refuerza, entre los niños menos privilegiados, la influencia del medio familiar y el medio social en general, que tienden a desilusionar ambiciones vistas como excesivas y siempre algo sospechosas que sugieren un rechazo de los orígenes sociales del individuo. De modo que todo conspira para llevar a aquellos que, como dijimos, no tienen futuro, hacia esperanzas “razonables” (o “realistas”, como las llama Lewin) y de hecho, en muchos casos a hacerlos perder las esperanzas.

El capital cultural y el ethos, al cobrar forma; se combinan para determinar la conducta escolar y la actitud hacia la escuela que componen el principio diferencial de eliminación que opera en niños de diferentes clases sociales. Aunque el éxito en la escuela, directamente unido al capital cultural transmitido por el medio familiar juega un papel en la elección de alternativas, parece ser que el determinante más fuerte para los estudios es la actitud familiar hacia la escuela que es, en sí misma, como hemos visto, una función de las esperanzas de éxito escolar objetivas que definen a cada categoría social. M. Paul Clere ha demostrado que, aunque el logro escolar y la proporción de entradas al liceo dependen directamente de la clase social, la desigualdad total en la proporción de entradas al liceo depende más de la desigualdad en la proporción de aquellos con logros equivalente que entran al liceo que en la desigualdad de logros en sí mismos.²⁰

Eso significa de hechos que los impedimentos son acumulativos, a medida que los niños de las clases media y baja que en general logran una proporción de éxito más baja, deben tener más éxito para que su familia y sus maestros decidan animarlos a continuar estudiando. El mismo método de doble selección empieza a operar también bajo el criterio de edad: los niños de clase obrera y campesina, normalmente mayores que los de hogares más privilegiados, son eliminados más severamente, a la misma edad, que los hijos de estos últimos. En suma, el principio general que lleva a la eliminación excesiva de niños de clase obrera y media, se puede explicar así: a los niños de estas clases, quienes por falta de capital cultural tienen menos oportunidad que otros de obtener un éxito excepcional, se les reclama resultados sobresalientes para alcanzar una educación secundaria. Pero el proceso de doble selección se vuelve cada vez más importante a medida que se asocia a los niveles superiores de secundaria, y a la jerarquía socialmente selectiva de las asignaturas dentro de ellas. Ahí, una vez más, teniendo un logro equivalente, los niños de las clases privilegiadas asisten con más frecuencia que otros, tanto al liceo como a la sección clásica mismo, y los niños de un nivel no privilegiado, que en su mayoría tienen que pagar por su entrada al liceo, son regalados a un colegio de enseñanza general, mientras que los niños de las clases acumuladas, que no son lo suficientemente inteligentes para ir a un liceo, pueden encontrar una buena alternativa en una escuela privada.

Se vería que aquí también las ventajas y desventajas son acumulativas, porque las operaciones iniciales (de escuela y departamento de asignaturas) determinan el futuro escolar irreversiblemente. En efecto, un estudio ha demostrado que los resultados obtenidos por estudiantes de arte en una serie de ejercicios enfocados a medir la comprensión y la manipulación del lenguaje y en particular del lenguaje de la educación, se relacionaba directamente con el tipo de secundaria en la que estudiaron y con su conocimiento del griego y el latín. La selección hecha para entrar en el liceo cierran las opciones de una vez por todas, de tal manera que la parte de la herencia cultural del niño está determinada por su carrera escolar anterior. De hecho tales opciones que son un compromiso para todo el futuro, se toman con referencia a imágenes variables de este futuro. El 31 por ciento de

²⁰ Clere, P., op. cit., p.646.

padres de niños del liceo quieren que sus hijos continúen su educación hasta un nivel superior; el 27 por ciento quieren que lleguen hasta el bachillerato, y solo unos pocos quieren que sus hijos consigan un diploma técnico (4 por ciento) o a BEPC (2 por ciento); 27 por ciento de los padres de niños que asisten a los colegios de enseñanza general, por otra parte, quieren verlos obtener un diploma técnico o profesional, el 15 por ciento el BEPC, 14 por ciento el bachillerato, y el 7 por ciento quieren que adquieran una educación superior.²¹

De modo que, las estadísticas generales que muestran un aumento en el porcentaje de niños que asiste a la escuela secundaria esconde el hecho de que los niños de clase más baja son obligados a pagar el acceso a este tipo de educación a través de una disminución considerable en el área de su elección para el futuro.

Las cifras sistemáticas que separan al final de su carrera escolar a los estudiantes de medios sociales diferentes deben tanto su forma como su naturaleza al hecho de que la selección a la que han estado sujetos, no ha sido igualmente severa para todos, y que las ventajas o desventajas sociales se han transformado gradualmente en ventajas y desventajas educativas como resultado de decisiones prematuras, que ligadas directamente al origen social, han duplicado y reforzado su influencia.

Aunque la acción compensatoria de la escuela sobre las materias enseñadas explica directamente hasta cierto punto el hecho de que la ventaja de los estudiantes de la clase alta se vuelve cada vez más obvia, a medida que las áreas de la cultura directamente enseñada y completamente controlada por la escuela se quedan atrás, sólo el efecto de compensación combinada con la sobre-selección puede explicar un comportamiento hábil como el uso del lenguaje escolar. Las diferencias tienden a disminuir de una forma abrumadora y hasta son invertidas, ya que, los estudiantes seleccionados equivalentes a los de clases social más alta que han sido elegidos menos rigurosamente y mejor que los de clase media, quienes también son castigados por la atmósfera lingüística de sus familias, pero que a su vez son elegidos de forma menos rigurosa.²²

De la misma forma, todas las características de una carrera escolar en términos de escuelas a las que se asistió o materias tomadas, son indicativas de la influencia directa del medio familiar, que se refleja dentro de la lógica del sistema escolar apropiado. Por ejemplo, si se encuentra siempre un mayor dominio del lenguaje entre los estudiantes de arte que hayan estudiado las lenguas clásicas, en nuestro estado actual de tradiciones técnicas y pedagógicas, se debe a que la prosecución de una educación clásica es el medio a través del cual se expresan y ejercen otras influencias, como la información de los padres en cuanto a materias de estudio y carreras, el éxito durante las primeras etapas de la carrera escolar, o las ventajas conferenciadas al asistir a aquellas clases donde el sistema reconoce a su élite.

Al buscar comprender la lógica por la cual la transformación de la herencia social en herencia escolar funciona en diferentes situaciones de clase, se podría observar que la selección de materias o de escuela y los resultados obtenidos en el primer año de educación secundaria que están unidos a estas decisiones) condicionan el uso que los niños de diferentes medios pueden dar a su herencia ya sea negativa o positiva. Sin duda sería

²¹ Es probable que por referencia a una difusión social de un diploma que sea posible obtener sin mayor dificultad la carrera individual proyecta las actitudes hacia la escuela. La definición social

²² Cfr. Bordieu, P., Passeron, J.C. y de Saint Martin, M., op. cit. Para tener una medida acertada del efecto del capital lingüístico, sería necesario averiguar, por medio de estudios experimentales similares a los llevados a cabo por Bernstein, si existen vínculos importantes entre la sintaxis del lenguaje hablado (e.g., su complejidad) y el éxito en otras áreas ajenas a los estudios literarios (donde el vínculo ha sido demostrado por ejemplo, en matemáticas).

imprudente poder aislar en el sistema de relaciones que llamamos carreras escolares, los determinados actores o forzamiento un único factor predominante. Pero si el éxito en el nivel más alto de una carrera escolar está todavía muy conectado a las primeras etapas de ésta, también es cierto que las decisiones muy tempranas tienen un efecto muy grande en las oportunidades de entrar en una cierta rama de la educación superior y de triunfar en ella. En suma, las decisiones cruciales han sido tomadas en una etapa muy temprana.

EL FUNCIONAMIENTO DE LA ESCUELA Y SU PAPEL COMO FUERZA SOCIALMENTE CONSERVADORA

Sería fácil –quizá demasiado fácil– aceptar lo que se ha dicho hasta ahora. Pero detenernos aquí significaría no cuestionar la responsabilidad que tiene la escuela en la perpetuación de las desigualdades sociales. Si rara vez se trata esta cuestión, se debe a que la ideología jacobina, en la cual se inspiran muchas de las críticas al sistema universitario, realmente no toma en cuenta la desigualdad en lo que respecta al sistema escolar por ser partidaria de una definición formal de equidad educativa. Sin embargo, si uno toma en serio las desigualdades socialmente condicionadas en lo tocante a las escuelas y a la educación, es forzoso concluir que la igualdad formal, a la que está sujeto todo el sistema educativo, es en realidad injusta y que cualquier sociedad que pretenda tener ideales democráticos protege a los mismos privilegios y no a su abierta transmisión.

De hecho, para castigar a los no privilegiados y favorecer a los más privilegiados, la escuela sólo tiene que dejar de tomar en cuenta en sus métodos y técnicas de enseñanza, así como al impartir juicios académicos, las desigualdades entre niños de diferentes clases sociales. En otras palabras, tratando a todos los alumnos sin importar qué tan desiguales sea en la realidad, como iguales en derechos y deberes, el sistema educativo es llevado a dar sanciones de facto a las desigualdades culturales iniciales. La igualdad formal que gobierna la práctica pedagógica es de hecho una fachada para justificar la indiferencia a las desigualdades reales en cuanto a los conocimientos impartidos o más bien exigidos. De modo que, por ejemplo, la “pedagogía” usada en la educación secundaria o superior, es objetivamente una “pedagogía estimulante”, como dice Weber, dirigida a estimular los “dones” ocultos de ciertos individuos excepcionales por medio de ciertas técnicas mágicas, tales como las habilidades y poderes verbales del maestro. En oposición a una pedagogía realmente racional y universal, que inicialmente no toma nada como dado, en la que no se contaría como adquirido lo que algunos, y sólo algunos, de los alumnos en cuestión hayan heredado, sino que haría todas las cosas para todos y estaría organizando con la meta explícita de proporcionar a todos los medios para adquirir aquellos que, aunque aparentemente sea un don natural, es sólo dado a los niños de las clases educadas. Nuestra propia tradición pedagógica es de hecho, a pesar de las experiencias extremas de igualdad y universalidad irreprochable, sólo en beneficio de los alumnos que están en la posición particular de poseer una herencia cultural en conformidad con aquella requerida por la escuela. No sólo excluye cualquier pregunta en cuanto a los métodos más efectivos para todos en transmisión del conocimiento y la experiencia que ella misma demanda de todos y que las diferentes clases sociales transmiten de manera muy desigual; también tiende a desacreditar como “elemental” (con matices de “vulgaridad”) y paradójicamente, como “pedantes” a los métodos pedagógicos con tales fines. No es casualidad que la educación elemental superior, cuando compitió con el liceo en su forma tradicional, inquietara menos a los alumnos de la clase obrera y atrajera el desprecio de la élite precisamente por ser más

explícita y técnicamente metódica. Tenemos aquí dos conceptos de cultura y de técnicas para transmitirla que, en la forma de intereses corporativos, son todavía visibles en el choque entre maestros que surgen de las escuelas primarias y aquellos que siguen la ruta más tradicional a través del sistema de secundaria.²³ También debemos examinar el papel que juega para los maestros, el horror a amontar el estudio para los exámenes hasta el último momento en oposición a la “educación general”. Hacer esto no es tan terrible cuando consiste simplemente en darse cuenta de que los alumnos están siendo preparados para un examen y de hacerlos conscientes de esto.

El menosprecio a las técnicas de examen es meramente el corolario de la exaltación del valor intelectual que es estructuralmente afín a los valores de grupos culturalmente privilegiados. Aquellos que tienen por derecho la educación necesaria, son los que probablemente van a descartar los valores que por laboriosos o adquiridos con gran esfuerzo sólo son valiosos cuando son innatos.

Los maestros son productos de un sistema cuya meta es transmitir una cultura aristocrática, y es más probable que adopten estos valores con más intensidad en proporción al grado en que le deban (a esa cultura) su propio éxito académico y social. ¿Cómo van a evitar hacer uso de los valores del medio de donde viven, o al que ahora pertenecen, al enseñar y asesorar a sus alumnos? De modo que, en la enseñanza superior, el estudiante que pertenece a la clase trabajadora o a la clase media baja será juzgado de acuerdo con la escala de valores de las clases educadas que muchos maestros deben a su origen social o adoptan voluntariamente, particularmente, quizá, sin pertenecer a la élite desde su entrada al magisterio. Tan pronto como el ethos de la clase media baja sea juzgado desde el punto de vista del ethos de la élite y se compare con el diletantismo del hombre bien nacido y bien educado, se invierte la escala de valores, y por medio de una inversión del significado la aplicación de los estudios se vuelve pedantería y el respeto por el trabajo duro y agotador se vuelve insignificante, con la implicación de que su propósito es el compensar una falta natural de talento. Por otra parte, el diletantismo de los alumnos de las clases sociales privilegiadas, que es evidente en muchos aspectos de su comportamiento y en el estilo de su relación con una cultura que no deben exclusivamente a la escuela, corresponde a lo que –con frecuencia inconscientemente– esperan de ellos los maestros, y más aún, alas exigencias explícitas y objetivas de la escuela.

Hasta los mínimos signos de estatus social como los “modelos” y la forma “correcta” de vestir, el estilo de hablar y el acento, son señales menores de clase y –con frecuencia, sin conocer a los alumnos– ayudan a formar el juicio del maestro.²⁴ Mientras que el maestro parece hacer juicios de los “dones innatos” en realidad está, de hecho, midiendo en referencia al ethos de la conducta de la élite culta basada en un ethos de auto-sacrificio y de trabajo duro y doloroso que establece un tipo de relación con la cultura en contra de la otra. Todos los niños nacen en una o la otra. La cultura de la élite está tan cerca de la escuela que los niños de la clase media baja (forzosamente los de la clase trabajadora agrícola e industrial) pueden adquirir, pero sólo mediante un gran esfuerzo, algo que le está dado a los niños de las clases cultas –estilo, gusto, ingenio–, en suma, aquellas actitudes y aptitudes

²³ Ver Isambert-Jamati, V., “La rigidité d’une institution : structure scolaire et systèmes de valeur” ; *Revue Française de Sociologie*, 7, 1966, p. 306.

²⁴ De manera similar los maestros de escuelas que han asimilado completamente los valores de la clase media, de donde provienen en mayor número, siempre toman en cuenta al hacer de sus alumnos el colorido ético de la conducta y actitudes hacia los maestros y las disciplinas.

que parecen naturales entre los miembros de las clases cultas y naturalmente que se esperan de ellos precisamente porque (en el sentido etnológico) ellos son la cultura de esa clase.

Los niños de la clase media más baja, ya que no reciben de sus familias nada útil académicamente, excepto un cierto entusiasmo indefinido para adquirir cultura, están obligados a esperar y recibir todo de la escuela, aun si esto representa aceptar que la escuela los critique como “macheteros”.

Lo que el sistema educativo promueve y exige es una cultura aristocrática, y ante todo, una relación aristocrática con ella.²⁵ Esto es particularmente evidente en la relación de los maestros con el lenguaje.

Pasando del uso mágico y carismático de la palabra, cuya función es crear en el alumno una receptividad hacia la gracia, y un uso tradicional del lenguaje universitario como vehículo consagrado para una cultura consagrada, los maestros asumen que ya comparten como sus alumnos un lenguaje y un sistema de calores común, pero esto sólo sucede cuando el sistema trata con sus propios herederos. Al actuar como si el lenguaje de la enseñanza, lleno de alusiones y sobreentendidos, fuera “natural” para los alumnos “dotados” e “inteligentes”. Los maestros no se tienen que molestar en hacer ninguna revisión técnica en su manejo del idioma y de la comprensión que tengan los alumnos de él, y también lo pueden ver como juicios académicos estrictamente justos que de hecho perpetúan el privilegio cultural. Ya que el lenguaje es la parte más importante de la herencia cultural porque, como sintaxis, proporciona un sistema de posiciones mentales transferibles, que por sí mismas reflejan y dominan completamente la experiencia total, y como la brecha entre el lenguaje universitario y el que se habla de hecho por las diferentes clases sociales varía mucho.

Aparte del éxito y la sintaxis, cada individuo hereda de su medio una cierta actitud hacia las palabras y su uso, que lo prepara en mayor o menor grado para los juegos escolares que, hasta cierto punto, siguen siendo en la tradición francesa de estudios literarios, juegos de palabras. Esta relación con las palabras, ya sea reverente o emancipada, asumida o familiar, frugal o extravagante, nunca es más obvia que durante los exámenes orales y los maestros distinguen consciente o inconscientemente, entre una facilidad “natural” de expresión fluida y la facilidad “forzada”, común entre los estudiantes de las clases media baja y trabajadora, que refleja un esfuerzo de conformidad, a costa de no conseguir la calificación debida, a las normas del discurso universitario, revelando cierta ansiedad de impresionar y obviamente un intento de crear la impresión correcta para estar libre de cualquier tinte de vulgaridad egoísta. En suma, el “certitudo sui”^{*} de los maestros que más que nunca se hace evidente en la elocuencia de la lectura, se basa en un etnocentrismo de clase que autoriza tanto el uso específico del lenguaje académico, como cierta actitud al uso que los estudiantes hacen de él en general y en particular.

Así, implícito en estas relaciones con el lenguaje puede verse todo el significado alcanzado por las clases educadas en la cultura aprendida y en la institución responsable de

²⁵ En el centro de la definición más tradicional de la cultura, sin duda está la distinción entre el contenido de la cultura (en el sentido subjetivo de una cultura objetiva interiorizada) o, quizá, el conocimiento y los medios característicos de poseer ese conocimiento, lo que le da su sentido y valor. Lo que el niño recibió de un medio culto, no es sólo una cultura (en el sentido objetivo), sino también un cierto estilo de relación con esa cultura, que se deriva precisamente de la manera de adquirirla. La relación de un individuo con obras cultas (y la forma de todas sus experiencias culturales) es más o menos fácil, brillante, natural, difícil, ardua, dramática o tensa de acuerdo a las condiciones en las que la adquirió, con la ósmosis de la niñez en una familia proporcionando buenas condiciones para una experiencia de familiaridad (que es la fuente de la ilusión de carisma) que la escolaridad no puede nunca proporcionar completamente. Puede verse que las escuelas al hacer énfasis en su relación con la cultura y al darle valor al estilo de relación más aristócrata (facilidad y brillantez), favorecen a los niños más privilegiados.

^{*} Equivale a “la seguridad en sí mismos”.

transmitirla, las funciones latentes otorgadas a las instituciones educativas (i.e.), la labor de organizar el culto a una cultura que pueda ser ofrecida a todos porque de hecho está reservada para los miembros de la clase a quienes pertenece, la jerarquía de valores intelectuales que dan a los notables manipuladores de palabras e ideas un rango más alto que el de humildes sirvientes de las técnicas, la lógica interna de un sistema cuya función objetiva es la de preservar los valores que son la base del orden social. La educación tradicional está dirigida objetivamente a aquellos que han obtenido de su medio social el capital lingüístico y cultural que se les exige objetivamente; pero que no pueden declarar abiertamente y el mismo tiempo sentirse obligados a darle a todos los medios para hacerle frente.

Como la ley común, la tradición universitaria sólo especifica las infracciones y castigos son hacer nunca una declaración abierta de sus principios subyacentes. De que entre más vagas sean las preguntas, ya se trate de una cuestión de conocimiento o de presentación, y entre menos específico sea el criterio de los examinadores, más se inclinarán a favor de los privilegiados. Así que entre más cerca estén los exámenes escritos de un estilo tradicional de ejercicio “literario”, más estará a favor de exhibir las cualidades imponderables en el estilo, la sintaxis de ideas o del conocimiento ordenado, el “dissertatio de omnire scribili”^{**} que domina el gran concurso en temas literarios (y que todavía juega un papel importante entre los científicos), más claramente se dividirán los candidatos de clases sociales diferentes. De la misma forma, los “herederos” serán más favorecidos en los exámenes orales que en los escritos, y en particular cuando los exámenes orales se conviertan en una prueba explícita de maneras distinguidas y cultas, que ya son implícitas.²⁶

En claro que tal sistema sólo pueda funcionar perfectamente mientras pueda reclutar y seleccionar alumnos capaces de satisfacer sus exigencias objetivas, o sea en tanto pueda ser dirigido a individuos que posean un capital cultural (y capaces de hacerlo redituable), lo que presupone y garantiza sin exigirlo abiertamente o sin transmitirlo de forma metódica. Al único examen al que no puede estar sujeto es naturalmente al de números, sino al de la “calidad” de los alumnos.

La “educación de masas” de la que tanto se habla estos días, es lo opuesto tanto a la educación reservada para un pequeño número de herederos de la cultura exigida por la escuela, como de la educación reservada a cualquier número pequeño de alumnos de cualquier tipo.

De hecho, el sistema puede asimilar una cantidad cada vez mayor de alumnos, como sucedió en la primera mitad de este siglo, sin tener que sufrir un cambio profundo, a condición de que los nuevos también poseen las aptitudes socialmente socialmente adquiridas que la escuela exige tradicionalmente.

Por otra parte, tendrá que sufrir una crisis (la que describirá como un “descenso” del nivel) cuando admita a una cantidad cada vez mayor de alumnos que no hayan adquirido la misma maestría de sus predecesores en la herencia cultural de su clase social (como sucede cuando hay un continuo incremento en el porcentaje de niños cursando secundaria y educación superior de las clases que la han disfrutado tradicionalmente, si hay un descenso similar en la proporción de la selección) o que, viniendo de clases poco privilegiadas culturalmente no

^{**} Expresión irónica acerca del que habla de todo.

²⁶ La resistencia de los maestros a la decimología y su mayor resistencia hacia cualquier intento de racionalizar los exámenes (uno sólo tiene que pensar en las protestas llenas de indignación por el uso de cuestionarios cerrados) está basada inconscientemente en el mismo ethos aristocrático como el rechazo a toda ciencia pedagógica, aunque exista una excusa democrática en la denuncia ritual al peligro de la tecnocracia.

tienen herencia cultural. Cierta cantidad de cambio que están teniendo lugar dentro del sistema educativo, pueden ser atribuidos a factores determinantes que pueden ser propiamente descritos como morfológicos. Por lo tanto, es claro que no afectan en nada esencial, y que casi no cuestionan, ni los programas de reforma ni las exigencias de maestros y alumnos, ni nada que afecte específicamente al sistema de educación tradicional o a su funcionamiento.

Es verdad que ampliar la base social de admisión de alumnos al sexto grado será sin duda una prueba decisiva que acarreará, si la segregación de niños de acuerdo con la jerarquía de tipos de escuela y “tendencias” no proporcionan al sistema una protección confeccionada a su propia lógica interior, en el sentido de que si los niños de clases más bajas, que no traen consigo ni la agudeza para aprender que traen los niños de la clase media baja, ni el capital cultural de los niños de clase alta, se refugian en un tipo de ensimismamiento negativo que preocupa a los maestros y que se expresa en forma de desorden desconocidas anteriormente. Es obvio que en estos casos es suficiente dejar que las cosas tomen su propio curso al poner crudamente en juego los impedimentos sociales y dejar que todo vuelva a la normalidad. Para enfrentar este desafío de una manera verdaderamente efectiva, el sistema educativo debería tener a su disposición los medios para llevar a cabo programas prioritarios, sistemáticos y amplios de los que pueda disponer en tanto estén dirigidos hacia niños de clases privilegiadas.²⁷

Por lo tanto, sería ingenuo pensar que del mismo funcionamiento de un sistema, surgirían las contradicciones capaces de determinar un cambio básico en la lógica de su propio funcionamiento, y de impedir a la institución responsable de transmitir y conservar la cultura de llevar a cabo su tarea de conservación social.

Al proporcionar a los individuos aspiraciones educativas confeccionadas estrictamente para su posición en la jerarquía social, las escuelas sirven lo mismo para perpetuar y legitimizar desigualdades, manejando un procedimiento de selección, que aunque es formalmente equivalente, refuerza verdaderas desigualdades.

Al conferirle cualidades supuestamente imparciales (que en su mayoría son aceptadas como tales) a aptitudes socialmente condicionadas, que son tratadas como “dones” desiguales, las desigualdades de facto se transforman en desigualdades de jure y las diferencias económicas y sociales, en distinciones de calidad, lo que legitima la transmisión de la herencia cultural. Al hacerlo, está ejecutando un abuso de confianza. La ideología del talento, piedra angular de todo el sistema educativo y social, aparte de darle a la élite una justificación para ser lo que es, ayuda a delimitar a las clases menos privilegiadas en los roles que les ha dado la sociedad al hacerles ver como incapacidad natural cosas que son sólo resultado de un estatus social inferior, y convenciéndolos de que le deben su destino social (que está cada vez más atado a su destino educativo en tanto la sociedad se vuelve más racionalizada) a su naturaleza individual y a su carencia de “dones”.

El resultado excepcional de unos cuantos individuos que escapan al destino colectivo de su clase, aparentemente justifica la selección educativa y hace verosímil el mito de que la escuela es una fuerza liberadora, dando la impresión de que el éxito es exclusivamente una cuestión de talento y trabajo. Finalmente, aquellos que han sido “liberados” por el sistema

²⁷ ¿Puede la presión de la demanda económica imponer cambios decisivos? Es posible imaginar a las sociedades industrializadas siendo capaces de hacerle frente a la necesidad de conseguir personal entrenado sin una ampliación importante en la base de reclutamiento de la secundaria, y en particular de la educación superior. Si sólo usamos el criterio costo, o más bien de racionalización formal, es quizá preferible reclutar alumnos en vista de todas las pretensiones de igualdad educacional de aquellas clases cuya cultura social sea lo más cercano a la cultura educativa, y así prescindir de la necesidad de cualquier programa prioritario educativo.

—maestros de primaria, secundaria y educación superior— depositan su fe en la escuela liberadora al servicio de la escuela que es en verdad una fuerza conservadora que debe parte de su poder de conservación a ese mito. Así, por lógica propia, el sistema educativo puede ayudar a perpetuar privilegios culturales sin que aquellos privilegios tengan que usarlos. Al dar apoyo a las desigualdades culturales que formalmente, al menos, están de acuerdo con los ideales democráticos, proporciona la mejor justificación para estas desigualdades.

En la última parte de *La república*, Platón²⁸ describe cómo las almas en el momento de empezar una nueva vida, tenía que escoger entre patrones de vida, de todas las vidas posibles, humanas y animales, y cómo, una vez hecha esta elección tenía que beber del agua del río del olvido antes de su regreso a la tierra. La teodicea que el mito de Platón asume corresponde en nuestra sociedad a la universidad y los examinadores escolares.

Para poder cambiar el destino por la libertad, la escuela, profeta de la Necesidad, sólo tiene que lograr persuadir a los individuos que confíen en su juicio y convencerlos de que han elegido por sí mismos el destino que ya estaba reservado para ellos. Desde ese punto de vista, no se puede cuestionar la divinidad de la sociedad. Podríamos considerar el mito de Platón sobre la elección inicial de la fortuna con la propuesta de Campanella en *La ciudad del sol*: para establecer una situación inmediata de perfecta movilidad y para asegurar la independencia absoluta de la postura de padres e hijos, sólo una cosa es necesaria: la separación de los niños de sus padres al nacer.²⁹

De hecho las estadísticas están implícitamente invocando el mito de la movilidad perfecta cuando remite a la situación empíricamente observada de independencia total entre la posición social de los herederos y aquellas de los padres. Sin duda, deberíamos adjudicarle un papel crítico a este mito y a las claves que nos permite descubrir, ya que nos ayudan a revelar la brecha que existe entre los ideales democráticos y la realidad social. Pero hasta la más precipitada investigación aclararía que considerar estas abstracciones presupone ignorar los costos sociales y las condiciones en las que sería posible un alto grado de movilidad.³⁰

¿Pero no es ésta la mejor manera de juzgar hasta qué grado la realidad de una sociedad “democrática se conforma a sus ideales para medir las oportunidades de ingresar en los instrumentos institucionalizados de elevación social y salvación cultural, abiertos a individuos de clases sociales diferentes?”³¹ De ser así, se nos lleva a concluir que una sociedad sería extremadamente rígida si permitiera que las clases sociales más privilegiadas —que, como diría Max Weber, monopolizan la manipulación de bienes culturales y los signos institucionales de salvación cultural— monopolizan las instituciones educativas.

²⁸ Platón, *The Republic*, libro 10, 617, Dent, Everyman, 1942, p. 322.

²⁹ Cfr. Skodak, Marie, “Children in Foster Homes. A Study of Mental Development”, *Studies in Child Welfare*, Estudios de la Universidad de Iowa, 16 (1), enero 1939, pp. 1-55; Wellmar, B., “The Fickle IQ”, *Sigma XI Quarterly*, 28 (2), 1940, pp. 52-60.

³⁰ Aparte de la dificultad para obtener una valoración precisa de la movilidad, y de las discusiones al respecto en las carreras de padre e hijo que deben ser tomadas para poder hacer una comparación pertinente, se debería mencionar que, como lo han señalado Bendix y Lipset, “la movilidad perfecta” (en el sentido de tener oportunidades de movilidad) completamente iguales y la “movilidad máxima” no están necesariamente ligadas, y que se debería hacer una diferencia entre la “rigidez” forzada e intencional, y la “movilidad”.

³¹ También deberíamos tomar en cuenta las oportunidades diferenciales de ascenso social dándoles idéntico uso que a los medios institucionales. Sabemos que a un nivel equivalente de instrucción, los individuos de clases sociales diferentes alcanzan niveles variables en la jerarquía social.

BOURDIEU, Pierre (1997). Razones Prácticas. Anagrama, Barcelona, pp. 7-26.

RAZONES PRÁCTICAS³²

Pierre Bordieu

PREFACIO

Tal vez la situación en la que me metí tratando de demostrar, ante públicos extranjeros, la validez universal de modelos elaborados a propósito del caso particular de Francia, me haya permitido ir, en estas conferencias, a lo que creo que constituye lo esencial de mi labor –y que, sin duda por mi culpa, suele pasárseles por alto a los lectores y a los comentaristas, incluso a los mejor intencionados-, es decir a lo más elemental y fundamental.

Para empezar, una filosofía de la ciencia que cabe llamar *relacional*, en tanto que otorga la primacía a las relaciones: aunque, en opinión de autores tan diferentes como Cassirer o Bachelard, esta filosofía sea la de toda la ciencia moderna, sólo se aplica en contadas ocasiones a las ciencias sociales, sin duda porque se opone, muy directamente, a las rutinas del pensamiento habitual (o semicientífico) del mundo social, que se ocupa más de <<realidades>> sustanciales, individuos, grupos, etc., que de *relaciones objetivas* que no se pueden mostrar ni tocar con la mano y que hay que conquistar, elaborar y validar a través de la labor científica.

A continuación una filosofía de acción, designada a veces como *disposicional*, que toma en consideración las potencialidades inscritas en el cuerpo de los agentes y en la estructura de las situaciones en las que éstos actúan o, con mayor exactitud, en su relación. Esta filosofía, que se condensa en un reducido número de conceptos fundamentales, *habitus*, campo, capital, y cuya piedra angular es la relación de doble sentido entre las estructuras objetivas (las de los campos sociales) y las estructuras incorporadas (las de los *habitus*), se opone radicalmente a los presupuestos antropológicos inscritos en el lenguaje en el que los agentes sociales, y muy especialmente los intelectuales, por lo general suelen confiar para rendir cuenta de la práctica (particularmente cuando, en nombre de un racionalismo estrecho, consideran como irracional toda acción o representación que no esté engendrada por las *razones* explícitamente planteadas de un individuo autónomo, plenamente consciente de sus motivaciones). Y en la misma medida se opone a las tesis más extremas de un estructuralismo concreto, negándose a reducir los *agentes*, a los que considera eminentemente como activos y actuantes (sin por ello convertirlos en sujetos), a meros epifenómenos de la estructura (cosa que la expone a parecer igualmente deficiente a los partidarios de ambas posturas). Esta filosofía de la acción se afirma desde el principio rompiendo con un buen número de nociones patentadas que fueron introducidas sin examen previo en el discurso científico (<<sujeto>>, <<motivación>>, <<protagonista>>, <<rol>>, etc.) y con toda una serie de oposiciones socialmente muy poderosas, individuo/sociedad, individual/colectivo, consciente/inconsciente, interesado/desinteresado, objetivo/subjetivo, etc., que parecen constitutivas de toda mente normalmente constituida.

Soy consciente de mis escasas posibilidades de lograr transmitir realmente, sólo mediante el discurso, los principios de esta filosofía y las disposiciones prácticas, el <<oficio>, en el que se encarnan. Peor aún, sé que designándolas con el nombre de filosofía, haciendo con ello una concesión al uso corriente, me expongo a verlas transformadas en proposiciones teóricas, sometidas a discusiones teóricas, muy adecuadas para erigir nuevos obstáculos para la transmisión de las

³² Bourdieu, Pierre. *Razones Prácticas*. Anagrama, Barcelona, 1997, pp. 7-26.

formas constantes y controladas de actuar y de pensar que son constitutivas de un método. Pero tengo la esperanza de que por lo menos podré contribuir a clarificar los persistentes malentendidos respecto a mi labor, en particular aquellos que se mantienen, a veces deliberadamente, gracias a la repetición incesante de las mismas objeciones carentes de objeto, a las mismas reducciones involuntarias o voluntarias al absurdo.³³ pienso por ejemplo en las acusaciones de <<holismo>> o de <<utilitarismo>> y en tantas otras categorizaciones categóricas engendradas por el pensamiento clasificatorio de los *lectores* o por la impaciencia reductora de los *auctores* aspirantes.

Me parece que la resistencia que tantos intelectuales oponen al análisis sociológico, siempre sospechoso de reduccionista tosquedad, y especialmente aborrecible cuando se aplica directamente a su propio universo, se basa en una especie de prurito (espiritualista) mal entendido que les impide aceptar la representación realista de la acción humana que es la condición primera de un conocimiento científico del mundo social o, con mayor exactitud, en una idea absolutamente impropia de su dignidad de <<sujetos>>, que les hace considerar el análisis científico de las prácticas como un atentado contra su <<libertad>> o su <<desinterés>>.

Es indudable que el análisis sociológico apenas deja margen para las concesiones al narcisismo y que lleva a cabo una ruptura radical con la imagen profundamente complaciente de la existencia humana que preconizan aquellos que a toda costa quieren creerse los <<seres más irremplazables>>. Y resulta igual de indudable que constituye uno de los instrumentos más poderosos del conocimiento de uno mismo como ser social, es decir como ser singular. Aunque ponga en tela de juicio las libertades ilusorias que se otorgan así mismos aquellos que consideran esta forma de conocimiento del propio ser como <<un descenso a los infiernos >> y que periódicamente aplauden la última vicisitud del momento de la <<sociología de la libertad>> -que algún autor ya defendía con este mismo nombre hace casi treinta años-, ofrece algunos de los medios más eficaces de acceder a la libertad que el conocimiento de los determinismos sociales permite conquistar contra los determinismos.

1. ESPACIO SOCIAL Y ESPACIO SIMBOLICO¹

Creo que si yo fuera japonés no me gustaría nada lo que los que no son japoneses escriben sobre Japón. Y cuando empezaba a interesarme por la sociedad francesa, hace más de veinte años, reconocí la irritación que me provocaban los trabajos norteamericanos de etnología de Francia en la crítica que dos sociólogos japoneses, Hiroshi Minami y Tetsuro Watsuji habían formulado respecto al famoso libro de Ruth Benedict *El crisantemo y la espada*. No hablaré pues de <<sensibilidad japonesa>>, ni de <<misterio>> o de <<milagro>> japonés. Hablaré de un país que conozco bien no por haber nacido en él, ni por hablar su idioma, sino porque lo he estudiado mucho, Francia ¿significa eso que voy a encerrarme en la particularidad de una sociedad singular y que no voy a hablar para nada de Japón? No lo creo. Pienso por el contrario que presentando el modelo del espacio social y del espacio simbólico que he elaborado *a propósito* del caso particular de Francia, no dejaré de hablar de Japón (como, si hablara en otra parte, hablaría de Estados Unidos o de Alemania). Y para que entiendan completamente este discurso que les concierne y que, si hablo del *homo academicus* francés, incluso podrá parecerles desbordante de alusiones personales, quisiera incitarles y ayudarles a ir más allá de la lectura particularizante que, además de poder constituir un excelente sistema de defensa contra el análisis, es el equivalente exacto, visto desde la perspectiva de la recepción, de la curiosidad por los particularismos exóticos que tantos trabajos sobre Japón ha inspirado.

³³ La referencia a estas críticas constituye, junto con la necesidad de recordar los mismos principios en ocasiones y ante públicos diferentes, una de las causas de las *repeticiones* que el lector encontrará en este libro y que he preferido conservar en aras de la claridad.

¹ Conferencia pronunciada en la universidad de Todai en octubre de 1989.

Mi obra, y en especial *La distinción*, está particularmente expuesta a una lectura de este tipo. El modelo teórico presentado en ella no viene adornado con todos los signos con los que se suele reconocer la <<gran teoría>>, empezando por la falta de cualquier referencia de a realidad empírica determinada. En ningún momento se examina en sí mismas y para sí mismas las nociones de espacio social, de espacio simbólico o de clases social; se utilizan y se ponen a prueba en una labor de investigación inseparablemente teórica y empírica que, a propósito de un objeto bien situado en el espacio y en el tiempo, la sociedad francesa de la década de los setenta, moviliza una pluralidad de métodos de observación y de medida, cuantitativos y cualitativos, estadísticos y etnográficos, macrosociológicos y microsociológicos (otras tantas oposiciones carentes de sentido); la relación de esta investigación no se presenta en el lenguaje al que muchos sociólogos, sobre todo norteamericanos, nos tienen acostumbrados y cuya apariencia de universalidad sólo se debe a la indeterminación de un léxico impreciso y mal deslindado del uso corriente—tomaré un único ejemplo, la noción de *profesión*—. Gracias a un montaje discursivo que permite yuxtaponer cuadros estadísticos, fotografías, fragmentos de entrevistas, facsímiles de documentos y la lengua abstracta del análisis, este tipo de relación hace que coexistan lo más abstracto y lo más concreto, una fotografía del presidente de la República de la época jugando al tenis o a la entrevista de una panadera con el análisis más formal del poder generador y unificador del *habitus*.

Todo mi propósito científico parte en efecto de la convicción de que sólo se puede captar la lógica más profunda del mundo social a condición de sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada, pero para elaborarla como <<caso particular de lo posible>>, en palabras de Gastón Bachelard, es decir como caso de figura en un universo finito de configuraciones posibles. Lo que concretamente significa que un análisis del espacio social de las mismas características que el que propongo basándome en el caso de la Francia de la década de los setenta es como historia comparada aplicada al presente o como antropología comparativa referida a un área cultural particular, fijándose como objetivo captar lo invariante, la estructura, en la variante exterminada.

Estoy convencido de que, aunque presente todos los rasgos del etnocentrismo, el procedimiento que consiste en aplicar a otro mundo social un modelo elaborado siguiendo esta lógica resulta sin duda más respetuoso con las realidades históricas (y con las personas) y sobre todo más fecundo científicamente que el interés por las particularidades aparentes del aficionado al exotismo mas volcado prioritariamente en las diferencias pintorescas (pienso por ejemplo en lo que se dice y se escribe, en el caso de Japón, sobre la << cultura del placer>>). El investigador, a la vez más modesto y más ambicioso que el aficionado a las curiosidades, trata de aprehender unas estructuras y unos mecanismos que, aunque por razones diferentes, escapan por igual a la mirada indígena y a la mirada forastera, como los principios de construcción del espacio social o los mecanismos de reproducción de este espacio, y que se propone representar en un modelo que aspira a una *validez universal*. Y de este modo puede señalar las diferencias reales que separan tanto las estructuras como las disposiciones (los *habitus*) y cuyo principio no hay que indagar en las singularidades de las naturalezas —o de las <<almas>>—, sino en las particularidades de *historias colectivas* diferentes.

LO REAL ES RELACIONAL

En esta perspectiva voy a exponer el modelo que elaboré en *La distinción*, tratando primero de poner en guardia contra una lectura <<sustancialista>> de unos análisis que pretenden ser estructurales o, mejor dicho, relacionales (me refiero aquí, sin poder recordarla en sus pormenores, a la posición que hace Ernst Cassirer entre <<conceptos sustanciales>> y <<conceptos funcionales o relacionales>>). Para que se comprenda, diré que la lectura <<sustancialista>> e ingenuamente realista considera cada una de las prácticas (por ejemplo la práctica del golf) o de los consumos

(por ejemplo la cocina china) en sí y para sí, independientemente del universo de las prácticas sustituibles y que concibe la correspondencia entre las posiciones sociales (o las clases pensadas como conjuntos sustanciales) y las aficiones o las prácticas como una relación mecánica y directa: en esta lógica, cabría considerar una refutación del modelo propuesto en el hecho de que, tomando un ejemplo sin duda algo manido, los intelectuales japoneses o americanos aparentan que les gusta la cocina francesa mientras que a los intelectuales franceses les suele gustar acudir a los restaurantes chinos o japoneses, o que los comercios elegantes de Tokio o de la Quinta Avenida a menudo tienen nombres franceses mientras que los comercios elegantes del Faubourg Saint-Honoré ostentan nombres ingleses, como *hair dresser*. Otro ejemplo, todavía más llamativo, creo: todos ustedes saben que, en el caso de Japón, las mujeres menos instruidas de los municipios rurales son las que tienen el índice de participación más altos en las consultas electorales, mientras que en Francia, como puse de manifiesto mediante un análisis de las no respuestas en los cuestionarios de opinión, el índice de no respuestas –y de indiferencia política- es particularmente alto entre las mujeres, entre los menores instruidos y entre los más necesitados económica y socialmente. Nos encontramos ante un caso de diferencia falsa que oculta una diferencia verdadera: el <<apoliticismo>> vinculado a la desposesión de los instrumentos de producción de las opiniones políticas, que se expresa en un caso a través de un mero absentismo y se traduce por el otro por una especie de participación apolítica. Y hay que preguntarse qué condiciones históricas (habría que referirse en este caso a toda la historia política de Japón) son las que hacen que sean los partidos conservadores los que, en Japón, han podido, a través de unas formas muy particulares de clientelismo, sacar provecho de la propensión a la delegación incondicional, que propicia la convicción de no poseer la competencia *estatutaria y técnica* imprescindible para la participación.

El modo del pensamiento sustancialista que es el del sentido común –y del racismo- y que conduce a tratar las actividades o las preferencias propias de determinados individuos o determinados grupos de una sociedad determinada en un momento determinado como propiedades sustanciales, inscritas de una vez y para siempre en una especie de *esencia* biológica o –lo que tampoco mejora- cultural, conduce a los mismos errores en la comparación ya no entre sociedades diferentes, sino entre periodos sucesivos de la misma sociedad. Habrá quien lo considere como una refutación del modelo propuesto –cuyo diagrama, que expone la correspondencia entre el espacio de las clases construidas y el espacio de las prácticas, propone una figuración gráfica y sinóptica-¹ por el hecho de que, por ejemplo, el tenis o incluso el golf ya no se asocian en la actualidad de una forma tan exclusiva como antes a las posiciones dominantes. Una objeción más o menos igual de seria como la que consistiría en objetarme que los deportes aristocráticos, como la equitación o la esgrima (o, en Japón, las artes marciales), ya no son ahora algo tan privativo de los aristócratas como lo fueron en sus inicios... Una práctica inicialmente aristócrata puede ser abandonada por los aristócratas –y eso es lo que sucede las más de la veces- cuando empieza a ser adoptada por una fracción creciente de los burgueses y de los pequeñoburgueses, incluso de las clases populares (así ocurrió con el boxeo en Francia, que los aristócratas de las postrimerías del siglo XIX solían practicar); inversamente, una práctica inicialmente popular puede ser recuperada en un momento concreto por los aristócratas.

Resumiendo, hay que evitar transformar en propiedades necesarias e intrínsecas de un grupo (la nobleza, los samuráis, y también los obreros o los empleados) las propiedades que les incumben en un momento concreto del tiempo debido a su posición en un espacio social determinado, y en un estado determinado de la *oferta* de los bienes y de las prácticas posibles. Con lo que interviene, en cada momento de cada sociedad, un conjunto de posiciones sociales que va unido por una relación

¹ Véase *La Distinction*, París, Éd. De Minuit, 1979, pags. 140 – 141. Hay traducción en castellano, la *distinción*, Madrid, Taurus, 1991.

de homología a un conjunto de actividades (la práctica del golf o de piano) o de bienes (una residencia secundaria o un cuadro de firma cotizada), a su vez caracterizados relacionalmente.

Esta fórmula, que puede parecer abstracta y oscura, enuncia la primera condición de una lectura adecuada del análisis de la relación entre las *posiciones sociales* (concepto relacional), las *disposiciones* (o los *habitus*) y las *tomas de posición*, las <<elecciones>> que los agentes sociales llevan a cabo en los ámbitos más diferentes de la práctica, cocina o deporte, música o política, etc. Recuerda que la comparación sólo es posible de *sistema a sistema* y que la investigación de las equivalencias directas entre rasgos tomados en estado aislado, tanto así a primera vista son diferentes pero <<funcional>> o técnicamente equivalentes (como el Pernod y el *shochu* o el *sake*) o nominalmente idénticos (la práctica del golf en Francia y en Japón por ejemplo), puede conducir a identificar indebidamente propiedades estructuralmente diferentes o a distinguir equivocadamente propiedades estructuralmente idénticas. El título mismo de la obra está para recordar que lo que comúnmente se suele llamar distinción, es decir una calidad determinada, casi siempre considerada como innata (se habla de <<distinción natural>>), del porte y de los modales, de hecho no es más que *diferencia*, desviación, rasgo distintivo, en pocas palabras, propiedad *relacional* que tan sólo existe en y a través de la relación con otras propiedades.

Esta idea de diferencia, de desviación, fundamenta la noción misma de *espacio*, conjunto de posiciones distintas y coexistentes, externas unas a otras, definidas en relación unas de otras, por su *exterioridad mutua* y por relaciones de proximidad, de vecindad o de alejamiento y asimismo por relaciones de orden, como por encima, por debajo y *entre*; muchas de las propiedades de los miembros de la pequeña burguesía pueden por ejemplo deducirse del hecho de que ocupan una posición intermedia entre las dos posiciones extremas sin ser identificables objetivamente e identificados subjetivamente ni con una ni con otra.

El espacio social se constituye de tal forma que los agentes o los grupos se, distribuyen en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los *dos principios de diferenciación* que, en las sociedades avanzadas, como Estados Unidos, Japón o Francia, son sin duda los más eficientes, el capital económico y el capital cultural. De lo que resulta que los agentes tienen tantas más cosas en común cuanto más próximos están en ambas dimensiones y tantas menos cuanto más alejados. Las distancias espaciales sobre el papel equivalen a distancias sociales. Con mayor exactitud, como expresa el diagrama de *La Distinción*³⁴ en el que he tratado de representar el espacio social, los agentes están distribuidos según el volumen global del capital que poseen bajo sus diferentes especies y en la segunda dimensión según la estructura de su capital, es decir según el peso relativo de las diferentes especies de capital, económico y cultural, en el volumen total de su capital.

Así, en la primera dimensión, sin duda la más importante, los poseedores de un volumen del capital considerable, como los empresarios, los miembros de las profesiones liberales y los catedráticos de universidad se oponen globalmente a los que carecen de capital económico y de capital cultural, como los obreros sin calificación; pero desde otra perspectiva, es decir desde el punto de vista del peso relativo del capital económico y del capital cultural en su patrimonio, los catedráticos (más ricos, relativamente, en capital cultural que en capital económico) se oponen con mucha fuerza a los empresarios (más ricos, relativamente, en capital económico que en capital cultural), y ello sin duda tanto en Japón como en Francia –habría que comprobarlo.

Esta segunda oposición, igual que la primera, es causa de diferencias en las disposiciones y, con ello, en las tomas de posición: es el caso de la oposición entre los intelectuales y los empresarios o,

³⁴ Ver cuadro 1 al final de la lectura.

en un nivel inferior de la jerarquía social, entre los maestros y los pequeños empresarios del comercio que, en la Francia y en el Japón de posguerra, se traduce, en política, en una oposición entre la izquierda y la derecha (como se ha sugerido en el diagrama, la probabilidad de inclinarse, políticamente, hacia la derecha o hacia la izquierda depende por lo menos tanto de la posición en la dimensión vertical, es decir del peso relativo del capital cultural y del capital económico en el volumen del capital poseído como de este mismo volumen).

Más generalmente, el espacio de las posiciones sociales se retraduce en un espacio de tomas de posición a través del espacio de las disposiciones (o de los *habitus*); o, dicho de otro modo, al sistema de desviaciones diferenciales que define las diferentes posiciones en las dimensiones mayores del espacio social corresponde un sistema de desviaciones diferenciales en las propiedades de los agentes (o de las clases construidas de agentes), es decir en sus prácticas y en los bienes que poseen. A cada clase de posición corresponde una clase de *habitus* (o de *aficiones*) producidos por lo condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente y, a través de estos *habitus* y de sus capacidades generativas, un conjunto sistemático de bienes y de propiedades, unidos entre sí por una afinidad de estilo.

Una de las funciones de la noción de *habitus* estriba en dar cuenta de la unidad de estilo que une las prácticas y los bienes de un agente singular o de una clase de agentes como sugieren Balzac o Flaubert a través de las descripciones del marco –la pensión Vauquer en Papá Goriot o los platos y las bebidas que consumen los diferentes protagonistas de *La educación sentimental* –que constituyen una forma de evocar al personal que vive en este marco). El *habitus* es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas.

Como las posiciones de las que son producto, los *habitus* se diferencian; pero asimismo son diferenciadores. Distintos y distintivos, también llevan a cabo distinciones ponen en marcha principios de diferenciación diferentes o utilizan de forma diferente los principios de diferenciación comunes.

Los *habitus* son principios generadores de prácticas distintas y distintivas –lo que come el obrero y sobre todo su forma de comerlo, el deporte que practica y su forma de practicarlo, sus opiniones políticas y su manera de expresarlas difieren sistemáticamente de lo que consume o de las actividades correspondientes del empresario industrial-; pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones, diferentes. Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc., pero no son las mismas diferencias para unos y otros. De este modo por ejemplo, el mismo comportamiento o el mismo bien puede parecerle distinguido a uno, pretencioso u ostentoso a otro, vulgar a un tercero.

Pero lo esencial consiste en que, cuando son percibidas a través de estas categorías sociales de percepción, de estos principios de visión y de división, las diferencias en las prácticas, en los bienes poseídos, en las opiniones expresadas, se convierten en diferencias simbólicas y constituyen un auténtico *lenguaje*. Las diferencias asociadas a las diferentes posiciones, es decir los bienes, las prácticas y sobre todo las *maneras*, funcionan, en cada sociedad a la manera de las diferencias constitutivas de sistemas simbólicos, como el conjunto de los fenómenos de una lengua o el conjunto de los rasgos distintivos y de las desviaciones diferenciales que son constitutivos de un sistema mítico, es decir como *signos distintivos*.

Abro en este punto un paréntesis para despejar un malentendido muy frecuente y muy funesto a propósito del título, *La distinción*, que ha propiciado la creencia de que todo el contenido del libro se reducía a decir que el motor de todas las conductas humanas perseguía la distinción. Cosa que carece de sentido y que, para colmo, ni siquiera sería nada nuevo si se piensa, por ejemplo, en Veblen y en su <<consumo ostentoso>> (*conspicuous consumption*). De hecho, la idea central consiste en que existir en un espacio, ser un punto, un individuo en un espacio, significa diferir, ser diferente; ahora bien, según la sentencia de Benveniste referido al lenguaje, <<ser distintivo y ser significativo es lo mismo>>. Significativo por oposición a insignificante es sus diferentes sentidos. Con mayor precisión – Benveniste va un poco demasiado de prisa...-, una diferencia, una propiedad distintiva, color de la piel blanco o negro, esbeltez o gordura, Volvo o 2CV, vino tinto o champán, Pernod o whisky, golf o fútbol, piano o acordeón, bridge o mus (procedo por oposiciones porque, las más de las veces, así es como funciona, pero es más complicado), sólo se convierte en diferencia visible, perceptible y no indiferente, socialmente *pertinente*, si es percibida por alguien que sea capaz de *establecer la diferencia* – porque, estando inscrito en el espacio en cuestión, no es *indiferente* y está dotado de categorías de percepción, de esquemas clasificatorios, de un *gusto*, que le permiten establecer diferencias, discernir, distinguir- entre un cromó y un cuadro o entre Van Gogh y Gauguin. La diferencia sólo se convierte en signo y en signo de distinción (o de vulgaridad) si se le aplica un principio de visión y de división que, al ser producto de la incorporación de la estructura de las diferencias objetivas (por ejemplo la estructura de la distribución en el espacio social del piano o del acordeón o de los aficionados a uno y a otro), esté presente en todos los agentes, propietarios de pianos o aficionados al acordeón, y estructure sus percepciones de los propietarios o de los aficionados a los pianos o a los acordeones (habría que precisar este análisis de la lógica -el de la violencia simbólica- que exige que las artes de vivir dominadas casi siempre sean percibidas, por sus propios portadores, desde el punto de vista destructor y reductor de la estética dominante).

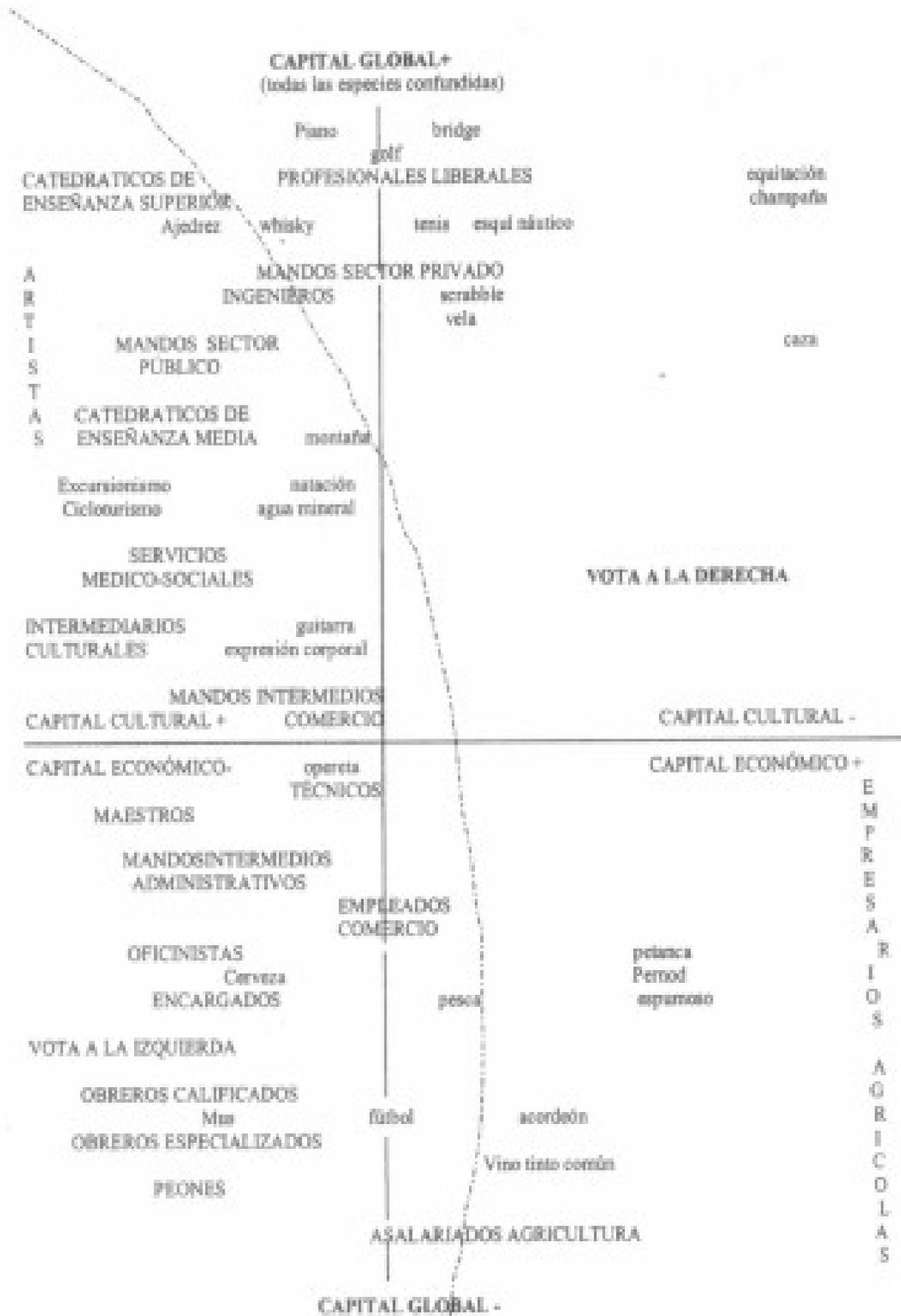
LA LÓGICA DE LAS CLASES

Elaborar el espacio social, esa realidad invisible, que no se puede mostrar ni tocar con el dedo y que organiza las prácticas y las representaciones de los agentes significa concederse al mismo tiempo la posibilidad de elaborar unas *clases teóricas* lo más homogéneas posible desde la perspectiva de los dos determinantes mayores de las prácticas y de todas las propiedades que resultan de ello. El principio de clasificación así activado es verdaderamente *explicativo*: no se limita a describir el conjunto de las realidades clasificadas sino que, como las buenas taxonomías de las ciencias naturales, se ocupa de unas propiedades determinantes que, por oposición a las diferencias aparentes de las malas clasificaciones, permiten predecir las demás propiedades y que distinguen y agrupan a unos agentes lo más semejantes posible entre ellos y lo más diferentes posible de los miembros de las otras clases, próximas o lejanas.

Pero la validez misma de la clasificación amenaza con incitar a percibir las clases teóricas, agrupaciones ficticias que sólo existen *en la hoja de papel*, por decisión intelectual del investigador, como clases *reales*, grupos reales, constituidos como tales en la realidad. Una amenaza tanto mayor cuanto que la investigación pone de manifiesto que las divisiones trazadas en *La distinción* corresponden efectivamente a unas diferencias reales en los ámbitos más diversos, incluso más inesperados, de la práctica. Así, tomando el ejemplo de una propiedad curiosa, la distribución de los propietarios de los perros y los gatos se organiza según el modelo, pues el amor por los primeros resulta más probable entre los empresarios del comercio (a la derecha del esquema) mientras que el afecto por los segundos resulta más frecuente entre los intelectuales (a la izquierda del esquema).

El modelo define pues unas distancias que son *predictivas* de encuentros, afinidades, simpatías o incluso deseos: en concreto eso significa que las personas que se sitúan en la parte alta del espacio tienen pocas posibilidades de casarse con las personas que se han situado en la parte de abajo, en primer lugar porque tienen pocas posibilidades de encontrarse físicamente (salvo en lo que se llama los <<sitios de mala nota>>, es decir a costa de una transgresión de los límites sociales que vienen a multiplicar las distancias espaciales); después, porque si se encuentran de paso, ocasionalmente y como por accidente, no se <<entenderán>>, no se comprenderán de verdad y no se gustarán mutuamente. A la inversa, la proximidad en el espacio social predispone al acercamiento: las personas inscritas en un sector restringido del espacio estarán a la vez más próximas (por sus propiedades y sus disposiciones, *sus gustos y aficiones*) y más inclinadas al acercamiento; también resultará más fácil acercarlas, movilizarlas. *Pero ello no significa que constituyan una clase en el sentido de Marx, es decir un grupo movilizadado en pos de unos objetivos comunes y en particular contra otra clase.*

Las clases teóricas que construyo están, más que cualquier otra distribución teórica, más por ejemplo que las distribuciones según el sexo, la etnia, etc, predispuestas a convertirse en clases en el sentido marxista del término. Si soy un líder político y me propongo formar un gran partido que agrupe por ejemplo a la vez a empresarios y obreros, tengo pocas posibilidades de alcanzar el éxito porque están muy alejados en el espacio social; en una coyuntura concreta, aprovechando una crisis nacional, sobre la base del nacionalismo o del chovinismo, podrán acercarse, pero se tratará de un acercamiento que se mantendrá bastante superficial y muy provisional. Lo que no significa que la proximidad en el espacio social, a la inversa, engendra automáticamente la unidad: define una potencialidad objetiva de unidad o, hablando como Leibniz, una <<pretensión a existir>> en tanto que grupo, *una clase probable*. La teoría marxista comete un error muy parecido al que Kant denunciaba en el argumento ontológico o al que el propio Marx echaba en cara a Hegel: lleva a cabo un <<salto mortal>> de la existencia en teoría a la existencia en práctica o, según la frase de Marx, <<de las cosas de la lógica a la lógica de las cosas>>.



Cuadro 1

Espacio de las posiciones sociales y espacio de los estilos de vida
 (Esquema de las páginas 140 - 141 de la *Distinction*, simplificado y reducido a unos pocos indicadores significativos referidos a bebidas, deportes, instrumentos de música o juegos de sociedad).
 Las líneas punteadas indican el límite entre la orientación probable hacia la derecha o hacia la izquierda.

Paradójicamente, Marx que, más que cualquier otro teórico ejerció el *efecto de la teoría*, efecto propiamente político que consiste en mostrar (*theorein*) una <<realidad>> que no existe completamente mientras no se la conozca y reconozca, omitió escribir este efecto en su teoría... Sólo se pasa de la clase –sobre-el-papel a la clase <<real>> a costa de una labor política de movilización. La clase <<real>> suponiendo que haya existido <<realmente>> alguna vez, tan sólo es la clase realizada, es decir movilizada, desenlace de la *lucha de clasificaciones* como lucha propiamente simbólica (y política), para imponer una visión del mundo social, o, mejor aún, una manera de construirlo, en la percepción y en la realidad, y de construir las clases según las cuales puede ser distribuido.

La existencia de clases, en la teoría y sobre todo en la realidad, es, como todos sabemos por experiencia, una apuesta de luchas. Y ahí reside el obstáculo principal para un conocimiento científico del mundo social y para la solución (porque *hay una...*) del problema de las clases sociales. Negar la existencia de las clases, como se ha empeñado en hacerlo la tradición conservadora en nombre de unos argumentos que no son todos ni siempre absurdos (cualquier investigación de buena fe tropezará con ellos por el camino), es en última instancia negar la existencia de diferencias, y de principios de diferenciación. Eso es lo que hacen, de forma más bien paradójica, puesto que conservan el término de clase, quienes afirman que hoy la sociedades estadounidense, japonesa o incluso francesa ya no son más que una inmensa <<clase media>> (he visto que, según una encuesta, el 80% de los japoneses afirmaba pertenecer a las <<clases medias>>). Posición evidentemente insostenible. Todo mi trabajo muestra cómo en un país del que asimismo se decía que se estaba homogeneizando, que se estaba democratizando, etc., la diferencia abunda por doquier. Y no hay día en el que, actualmente, en Estados Unidos, no aparezca una nueva investigación que muestre la diversidad donde antes *se pretendía ver* la homogeneidad, el conflicto donde antes se quería ver el consenso, la reproducción y la conservación donde antes se pretendía ver la movilidad. Así pues la *diferencia* (lo que expreso hablando de *espacio social*) existe, y persiste. Pero ¿basta con ello para aceptar o afirmar la existencia de clases? No. Las clases sociales no existen (aún cuando la labor política orientada por la teoría de Marx haya podido contribuir, en algunos casos, a hacerlas existir por lo menos a través de las instancias de movilización y de los mandatarios). Lo que existe es un espacio social, un espacio de diferencias, en el que las clases existen en cierto modo en estado virtual, en punteado, no como algo dado sino *como algo que se trata de construir*.

Una vez dicho esto, aunque el mundo social, con sus divisiones, sea algo que los agentes sociales tienen que hacer, que construir, individual y sobre todo *colectivamente*, en la cooperación y en el conflicto, sigue siendo cierto que estas construcciones no tienen lugar en el vacío social, como parecen creer algunos etnometodólogos: la posición ocupada en el espacio social, es decir en la estructura de la distribución de las diferentes especies de capital, que asimismo son armas, ordena las representaciones de este espacio y las tomas de posición en las luchas para conservarlo o transformarlo.

Para resumir esta relación compleja entre las estructuras objetivas y las construcciones subjetivas, que se sitúan más allá de las alternativas habituales del objetivismo y del subjetivismo, del estructuralismo y del constructivismo y hasta del materialismo y del idealismo, suelo citar, deformándola ligeramente, una célebre frase de Pascal: <<El mundo me comprende y me engulle como un punto, pero yo lo comprendo>>. El espacio social me engulle como un punto. Pero este punto es un *punto de vista*, el principio de una visión tomada a partir de un punto situado en el espacio social, de una *perspectiva* definida en su forma y en su contenido por la posición objetiva a partir de la cual ha sido tomada. El espacio social es en efecto la realidad primera y última, puesto que sigue ordenando las representaciones que los agentes sociales puedan tener de él.

He llegado al término de esta especie de introducción a la lectura de *La distinción* en la que he tratado de enunciar los principios de una lectura relacional, estructural, adecuada para conferir todo su alcance al modelo que propongo. Lectura relacional, pero asimismo *generativa*. Quiero decir con ello que deseo que mis lectores traten de hacer funcionar el modelo en ese otro <<caso particular de lo posible>> que es la sociedad japonesa, que traten de elaborar el espacio social y el espacio simbólico japonés, de definir los principios de diferenciación fundamentales (pienso que son los mismos, pero hay que comprobar si, por ejemplo, no tienen pesos relativos diferentes- lo que no creo, dada la importancia excepcional tradicionalmente otorgada aquí a la educación-) y sobre todos los principios de distinción, los signos distintivos específicos en cuanto a deportes, cocina, bebidas, etc., los rasgos pertinentes que conforman las diferencias significativas en los diferentes subespacios simbólicos. Así es en mi opinión la condición del *comparatismo de lo esencial* que deseaba ardientemente al empezar y, al mismo tiempo, del conocimiento universal de los invariantes y de las variaciones que la sociología puede y debe producir.

Por mi parte, mañana trataré de exponer cuáles son los mecanismos que, tanto en Francia como en Japón, como en todos los países avanzados se encargan de la reproducción del espacio social y del espacio simbólico, sin ignorar las contradicciones y los conflictos que pueden originar las transformaciones de estos dos espacios y de sus relaciones.

Freire, Paulo (1988). Pedagogía del oprimido. México: siglo XXI. pp. 29-245.

CAPÍTULO I

Justificación de la pedagogía del oprimido. La contradicción opresora-oprimidos, su superación.

La situación concreta de opresión y los opresores.

La situación concreta de opresión y los oprimidos.

Nadie libera a nadie, ni se libera solo. Los hombres se liberan en comunión.

Reconocemos la amplitud del tema que nos proponemos tratar en este ensayo, con lo cual pretendemos, en cierto sentido, profundizar algunos de los puntos discutidos en nuestro trabajo anterior. La educación como práctica de la libertad.³⁵ De ahí que lo consideremos como una mera introducción, como simple aproximación al asunto que nos parece de importancia fundamental.

Una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema. Descubren qué poco saben de sí, de su “puesto en el cosmos”, y se preocupan por saber más. Por lo demás, en el reconocimiento de su poco saber de sí radica una de las razones de esa búsqueda. Instalándose en el trágico descubrimiento de su poco saber de sí, hacen de sí mismos un problema. Indagan. Responden y sus respuestas los conducen a nuevas preguntas.

El problema de su humanización, a pesar de haber sido siempre, desde un punto de vista axiológico, su problema central, asume hoy el carácter de preocupación ineludible.³⁶

³⁵ Paz en la tierra, Rio, 1967; Tierra Nueva, Montevideo, 1969; Siglo XXI, Editores, 1971.

³⁶ Los movimientos de rebelión, en el mundo actual, sobre todo aquellos de los jóvenes, que revelan necesariamente peculiaridades de los espacios donde se dan, manifiestan en su profundidad esta preocupación en torno del hombre y de los hombres como seres en el mundo y con el mundo. En torno de qué y cómo están siendo. Al poner en tela de juicio la civilización de consumos: al denunciar las “burocracias” en todos sus matices; al exigir la transformación de las universidades de lo que resulta, por un lado, la desaparición de la rigidez en las

Comprobar esta preocupación implica reconocer la deshumanización no sólo como viabilidad ontológica, sino como realidad histórica. Es también y quizás básicamente, que a partir de esta comprobación dolorosa, los hombres se preguntan sobre la otra viabilidad –la de su humanización. Ambas, en la raíz de su inconclusión, se inscriben en un permanente movimiento de búsqueda. Humanización y deshumanización, dentro de la historia, en un contexto real, concreto, objetivo, son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión.

Sin embargo, si ambas son posibilidades, nos parece que sólo la primera responde a lo que denominamos “vocación de los hombres”. Vocación negada, mas afirmada también en la propia negación. Vocación negada en la injusticia, en la explotación, en la opresión, en la violencia de los opresores. Afirmada en el ANSI de libertad, de justicia, de lucha de los oprimidos por la recuperación de su humanidad despojada.

Los deshumanizados, que no se verifica sólo en aquellos que fueron despojados de su humanidad si no también, aunque de manera diferente, en los que a ellos despojan, es distorsión de la vocación de SER MÁS. Es distorsión posible en la historia pero no es vocación histórica.³⁷

La violencia de los opresores, deshumanizándolos también, no instaaura otra vocación, aquella de ser menos. Como distorsión del ser más, el ser menos conduce a los oprimidos, tarde o temprano, a luchar contra quien los minimizó. Lucha que sólo tiene sentido cuando los oprimidos, en la búsqueda por la recuperación de su humanidad, que deviene una forma de crearla, no se siente idealistamente opresores de los opresores, ni se transforman, de hecho, en opresores de los opresores sino en restauradores de la humanidad de ambos. Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores. Éstos, que oprimen, explotan y violentan en razón de su poder, no pueden tener en dicho poder la fuerza de la liberación de los oprimidos ni de sí mismos. Sólo el poder que renace de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos. Es por esto por lo que el poder de los opresores, cuando pretende suavizarse ante la debilidad de los oprimidos, no sólo se expresa, casi siempre, en una falsa generosidad, sino que jamás la sobrepasa. Los opresores, falsamente generosos, tienen necesidad de que la situación de injusticia permanezca a fin de que su “generosidad” continúe teniendo la posibilidad de realizarse. El “orden” social injusto es la fuente generadora, permanente, de esta “generosidad” que se nutre de la muerte, del desaliento y de la miseria.

De ahí la desesperación de esta generosidad ante cualquier amenaza que atente contra su fuente. Jamás puede entender este tipo de “generosidad” que más verdadera generosidad radica en la lucha por la desaparición de las razones que alimentan el falso amor. La falsa, caridad, de la cual resulta la mano extendida del “abandonado de la vida”, miedoso e inseguro, aplastado y vencido. Mano extendida y trémula de los desarrapados del mundo, de los “condenados de la tierra”. La gran generosidad sólo se entiende en la lucha para que estas manos, sean de hombres o de pueblos, se extiendan cada vez menos en gestos de

relaciones profesor-alumno y, por otro, la inserción de éstas en la realidad; al proponer la transformación de la realidad misma para que las universidades puedan renovarse; al rechazar viejas órdenes e instituciones establecidas, buscando la afirmación de los hombres como sujetos de decisión, todos estos movimientos reflejan el sentido más antropológico que antropocéntrico de nuestra época.

³⁷ En verdad, si admitiéramos que la deshumanización es vocación histórica de los hombres, nada nos quedaría por hacer sino adoptar una actitud cínica o de total desespero. La lucha por la liberación, por el trabajo libre, por la desalineación, por la afirmación de los hombres como personas, como “seres para sí” no tendrían significación alguna. Ésta solamente es posible porque la deshumanización, aunque sea un hecho concreto en la historia, no es, sin embargo, un destino dado, sino resultado de un orden injusto que genera la violencia de los opresores y consecuentemente el ser menos.

súplica. Súplica de humildes a poderosos. Y se vayan haciendo así cada vez más manos humanas que trabajen y transformen en mundo. Esta enseñanza y este aprendizaje tienen que partir, sin embargo, de los “condenados de la tierra”, de los oprimidos, de los desarraigados del mundo y de los que con ellos realmente se solidaricen. Luchando por la restauración de su humanidad, estarán, sean hombres o pueblos, intentando la restauración de la verdadera generosidad.

¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora?

¿Quién sentirá mejor que ellos los efectos de la opresión? ¿Quién más que ellos para ir comprendiendo la necesidad de la liberación? Liberación a la que no llegarán por casualidad, si no por la praxis de su búsqueda; por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella. Lucha que, por la finalidad que le darán los oprimidos, será un acto de amor, con el cual se opondrán al desamor contenido en la violencia de los opresores, incluso cuando ésta se revista de la falsa generosidad a que nos hemos referido.

Nuestra preocupación, es este trabajo, es sólo presentar algunos aspectos de lo que nos parece constituye lo que venimos llamando “la pedagogía del oprimido”, aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad. Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará.

El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que “alojan” al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación. Sólo en la medida en que descubran que “alojan” al opresor podrán contribuir a la constitución de su pedagogía liberadora. Mientras vivan la dualidad en la cual se es parecer y parecer es parecerse con el opresor, es imposible hacerlo. La pedagogía del oprimido, que no puede ser elaborada por los opresores, es un instrumento para este descubrimiento crítico: en de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos, como manifestación de la deshumanización.

Sin embargo, hay algo que es necesario considerar en este descubrimiento, que está directamente ligado a la pedagogía liberadora. Es que, casi siempre, en un primer momento de este descubrimiento, los oprimidos, en vez de buscar la liberación en la lucha y a través de ella, tienden a ser opresores también o subopresores. La estructura de su pensamiento se encuentra condicionada por la contradicción vivida en la situación concreta, existencial en que se forman. Su idea es, realmente, ser hombres, pero para ellos, ser hombres, en la contradicción en que siempre estuvieron y cuya superación no tiene clara, equivale a ser opresores. Éstos son sus testimonios de humanidad.

Esto deriva, tal como analizaremos más adelante con más amplitud, del hecho de que, en cierto momento de su experiencia existencial, los oprimidos asumen una postura que llamamos de “adherencia” al opresor. En estas circunstancias, no llegan a “admirarlo”, lo que los llevaría a objetivarlo, a descubrirlo fuera de sí.

Al parecer esta afirmación, no queremos decir que los oprimidos, en este caso, no se sepan oprimidos. Su conocimiento de sí mismos, como oprimidos, sin embargo, se encuentra perjudicado por su inmersión en la realidad opresora. “Reconocerse”, en antagonismo al opresor, en aquella forma, no significa aún luchar por la superación de la contradicción. De ahí esta casi aberración: uno de los polos de la contradicción pretende, en vez de la liberación, la identificación con su contrario.

En este caso, el “hombre nuevo” para los oprimidos no es el hombre que debe nacer con la superación de la contradicción, con la transformación de la antigua situación, concretamente opresora, que cede su lugar a una nueva, la de la liberación. Para ellos, el hombre nuevo son ellos mismos, transformándose en opresores de otros. Su visión del hombre nuevo es una visión individualista. Su adherencia al opresor no les posibilita la conciencia de sí como personas, ni su conciencia como clase oprimida.

En un caso específico, quieren la reforma agraria, no para liberarse, sino para poseer tierras y, con éstas, transformarse en propietarios o, en forma más precisa, en patrones de nuevos empleados.

Son raros los casos de campesinos que, al ser “promovidos” a capataces, no se transformen en opresores, más rudos con sus antiguos compañeros que el mismo patrón. Podría decirse –y con razón– que esto se debe al hecho de que la situación concreta, vigente, de opresión, no fue transformada. Y que, en esta hipótesis, el capataz, a fin de asegurar su puesto, debe encarnar, con más dureza aún, la dureza del patrón. Tal afirmación no niega la nuestra –la de que, en estas circunstancias, los oprimidos tienen en el opresor su testimonio de “hombre”.

Incluso las revoluciones, que transforman la situación concreta de opresión en una nueva en que la liberación se instaura como proceso, enfrentan esta manifestación de la conciencia oprimida. Muchos de los oprimidos que, directa o indirectamente, participaron de la revolución, marcados por los viejos mitos de la estructura anterior, pretenden hacer de la revolución su revolución privada. Perdura en ellos, en cierta manera, la sombra testimonial del antiguo opresor. Éste continúa siendo su testimonio de “humanidad”.

El “miedo a la libertad”,³⁸ del cual se hacen objeto los oprimidos, miedo a la libertad que tanto puede conducirlos a pretender ser opresores también, cuanto puede mantenerlos atados al status del oprimido, es otro aspecto que merece igualmente nuestra reflexión.

Uno de los elementos básicos en la mediación opresores-oprimidos es la prescripción. Toda prescripción es la imposición de la opción de una conciencia a otra. De ahí el sentido alienante de las prescripciones que transforman a la conciencia receptora en lo que hemos denominado como conciencia que “aloja” la conciencia opresora. Por esto, el comportamiento de los oprimidos es un comportamiento de los oprimidos es un comportamiento prescrito. Se conforman en base a pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores.

Los oprimidos, que introyectando la “sombra” de los opresores siguen sus pautas, temen a la libertad, en la medida en que ésta, implicando la expulsión de la “sombra”, exigiría de ellos que “llenaran” el “vacío” dejando por la expulsión con “contenido” diferente: el de su autonomía. El de su responsabilidad, sin la cual no serían libres. La libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente. Búsqueda que sólo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo. Nadie tiene libertad para se libre, sino que el no ser libre lucha por conseguir su libertad. Ésta tampoco es un punto ideal fuera de los hombres, al cual, inclusive, se alienan. No es idea que se haga mito, sino condición indispensable al movimiento de búsqueda en que se insertan los hombres como seres inconclusos.

De ahí la necesidad que se impone de superar la situación opresora. Esto implica el reconocimiento crítico de la razón de esta situación a fin de lograr, a través de una situación

³⁸ Este miedo a la libertad también se instaura en los opresores, pero, como es obvio, de manera diferente. En los oprimidos el miedo a la libertad es el miedo de asumirla. En los opresores, es el miedo de perder la “libertad” de oprimir.

transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posiblemente la búsqueda del ser más.

Sin embargo, en el momento en que se inicie la auténtica lucha para crear la situación que nacerá de la superación de la antigua, ya se está luchando por el ser más. Pero como la situación opresora genera una totalidad deshumanizada y deshumanizante, que alcanza a quienes oprimen y a quienes son oprimidos, no será tarea de los primeros, que se encuentran deshumanizados por el sólo hecho de oprimir, sino de los segundos, los oprimidos, generar de su ser menos la búsqueda del ser más de todos.

Los oprimidos, acomodados y adaptados, inmersos en el propio engranaje de la estructura de dominación, temen a la libertad, en cuanto no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla. La temen también en la medida en que luchar por ella significa una amenaza, no sólo para aquellos que la usan para oprimir, esgrimiéndose como sus “propietarios” exclusivos, sino para los compañeros oprimidos, que se atemorizan ante mayores represiones.

Cuando descubren en sí el anhelo por liberarse perciben también que este anhelo sólo se hace concreto en la concreción de otros anhelos.

En tanto marcados por su miedo a la libertad, se niegan a acudir a otros, a escuchar el llamado que se les haga o se hayan hecho a sí mismos, prefiriendo la gregarización de la convivencia auténtica, prefiriendo la adaptación en la cual su falta de libertad los mantiene a la comunicación creadora a que la libertad conduce.

Sufren una dualidad que se instala en la “interioridad” de su ser. Descubren que, al no ser libres, no llegan a ser auténticamente. Quieren ser, mas temen ser. Son ellos y al mismo tiempo son el otro yo introyectado en ellos como conciencia opresora. Su lucha se da entre ser ellos mismos o ser duales. Entre expulsar o no al opresor desde “dentro” de sí. Entre desalinearse o mantenerse alineados. Entre seguir prescripciones o tener opciones. Entre ser espectadores o actores. Entre actuar o tener la ilusión de que actúan en la acción de los opresores. Entre decir la palabra o no tener voz, castrados en su poder de crear y recrear, en su poder de transformar el mundo.

Éste es el trágico dilema de los oprimidos, dilema que su pedagogía debe enfrentar.

Por esto, la liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que sólo es viable en y por la superación de la contradicción opresores-orprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos.

La superación de la contradicción es el parto que trae al mundo a este hombre nuevo; ni opresor ni oprimido, sino un hombre liberándose,

Liberación que no puede darse sin embargo en términos meramente idealistas. Se hace indispensable que los oprimidos, en su lucha por la liberación, no conciban la realidad concreta de la opresión como una especie de “mundo cerrado” (en el cual se genera su miedo a la libertad) de lo cual no pueden salir, sino como una situación que sólo los limita y que ellos pueden transformar. Es fundamental entonces que, al reconocer el límite que la realidad opresora les impone, tengan, en este reconocimiento, el motor de su acción liberadora.

Vale decir que el reconocerse limitados por la situación concreta de opresión, de la cual el falso sujeto, el falso “ser para sí”, es el opresor, no significa aun haber logrado la liberación. Como contradicción del opresor, que en ellos tiene su verdad, como señalara

Hegel, solamente superan la contradicción en que se encuentran cuando el hecho de reconocerse como oprimidos los compromete en la lucha por liberarse.³⁹

No basta saberse en la relación dialéctica con el opresor –su contrario antagónico– descubriendo, por ejemplo, que sin ellos el opresor no existiría (Hegel) para estar de hecho liberados.

Es preciso, recalquémoslo, que se entreguen a la praxis liberadora.

Lo mismo se puede decir o afirmar en relación con el opresor, considerado individualmente, como persona. Descubrirse en la posición del opresor aunque ello signifique sufrimiento no equivale aún a solidarizarse con los oprimidos. Solidarizarse con éstos es algo más que prestar asistencia a 30 a 100, manteniéndolos atados a la misma posición de dependencia. Solidarizarse no es tener conciencia de que explota y “racionalizar” su culpa paternalistamente. La solidaridad, que exige de quien se solidariza que “asuma” la situación de aquel con quien se solidarizó, es una actitud radical.

Si lo caracteriza a los oprimidos, como “conciencia servil”, en relación con la conciencia del señor, es hacerse “objeto”, es transformarse, como señala Hegel, en “conciencia para otro”,⁴⁰ la verdadera solidaridad con ellos está en luchar con ellos para la transformación de la realidad objetiva que los hace “ser para otro”

El opresor solo se solidariza con los oprimidos cuando su gesto deja de ser un gesto ingenuo y sentimental de carácter individual; y pasa a ser un acto de amor hacia aquéllos; cuando, para él, los oprimidos dejan de ser una designación abstracta y devienen hombres concretos, despojados y en una situación de injusticia; despojados de su palabra, y por esto comprados en su trabajo, lo que significa la venta de la persona misma. Sólo en la plenitud de este acto de amar, en su dar la vida, en su praxis, se constituye la solidaridad verdadera.

Decir que los hombres son personas, y como personas son libres, y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa.

Del mismo modo que una situación concreta –la de la opresión– se instaura la contradicción opresor-oprimidos, la superación de esta contradicción sólo puede verificarse objetivamente.

De ahí esta exigencia radical (tanto para, el opresor que se descubre como tal, como para los oprimidos que, reconociéndose como contradicción de aquél, descubren el mundo de la opresión y perciben los mitos que lo alimentan) de transformación de la situación concreta que genera la opresión.

Nos parece muy claro, no sólo aquí sino en otros momentos del ensayo, que al presentar esta exigencia radical, –la e la transformación objetiva de la situación opresora– combatiendo un inmovilísimo subjetivista que transformarse el tener conciencia de la opresión en una especie de espera paciente del día en que ésta desaparecerá por sí misma, no estamos negando el papel de la subjetividad en la lucha por la modificación de las estructuras.

No se puede pensar en objetividad sin subjetividad. No existe la una sin la otra, y ambas no pueden ser dicotomizadas.

La objetividad dicotomizada de la subjetividad, la negación de ésta en el análisis de la realidad o en la acción sobre ella, es objetivismo. De la misma forma, la negación, por conducir al subjetivismo que se extiende en posiciones solipsistas, niega la acción misma,

³⁹ Discutiendo la relaciones entre la conciencia independiente y la servil, dice Hegel: “la verdad de la conciencia independiente es por lo tanto la conciencia servil”: *La fenomenología del espíritu*, FCE, p. 119.

⁴⁰ ...”Una es la conciencia independiente que tiene por esencia es la vida o el ser para otro. La primera es el señor, la segunda el siervo”: Hegel, *op.*, p. 112.

al negar la realidad objetiva, desde el momento en que ésta para a ser creación de la conciencia. Ni objetivismo, ni subjetivismo o psicologismo, sino subjetividad y objetividad en permanente dialecticidad.

Confundir subjetividad con subjetivismo, con psicologismo, y negar la importancia que tiene en el proceso de transformación del mundo, de la historia, es caer en un simplismo ingenuo. Equivale a admitir lo imposible: un mundo sin hombres, tal como la otra ingenuidad la del subjetivismo, que implica a los hombres sin mundo.

No existen los unos sin el otro, más ambos en permanente interacción.

En Marx, como en ningún pensador crítico, realista, jamás se encontrará en esta dicotomía. Lo que Marx criticó y científicamente destruyó, no fue la subjetividad sino el subjetivismo, el psicologismo.

La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. So los hombres son los productos de esta realidad y si ésta, en la “inversión de la praxis”, se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los hombres.

Al hacerse opresora, la realidad implica la existencia de los que oprimen y de los que son oprimido. Éstos, a quienes cabe realmente luchar por su liberación junto con los que con ellos verdaderamente se solidarizan, necesitan ganar la conciencia crítica de la opresión, en la praxis de esta búsqueda.

Éste es uno de los problemas más graves que se oponen a la liberación. Es que la realidad opresora, al constituirse casi como un mecanismo de absorción de los que en ella se encuentran, funciona como una fuerza de inmersión de las conciencias.⁴¹

En este sentido, esta realidad, en sí misma, es funcionalmente domesticadora. Liberarse de su fuerza exige, indiscutiblemente, la emersión de ella, la vuelta sobre ella. Es por esto por lo que sólo es posible hacerlo a través de la praxis autentica; que no es ni activismo ni verbalismo sino acción y reflexión.

“Hay que hacer la opresión real todavía más opresiva, añadiendo a aquélla la conciencia de la opresión, haciendo la infamia todavía más infamante, al pregonarla.”⁴²

Este hacer “la opresión real aún más opresora, acrecentándose la conciencia de la opresión”, a que Marx se refiere, corresponde a la relación dialéctica subjetividad-objetividad. Sólo en su solidaridad, en que lo subjetivo constituye con lo objetivo una unidad dialéctica, es posible la praxis auténtica.

Praxis que es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Sin ella es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimido.

De este modo, la superación de ésta exige la inserción crítica de los oprimidos en la realidad opresora con la cual objetivándola actúen simultáneamente sobre ella.

Es por esto por lo que inserción crítica y acción ya son la misma cosa. Es por esto también por lo que el mero reconocimiento de una realidad que no conduzca a esta inserción crítica –la cual ya es acción– no conduce a ninguna transformación de la realidad objetiva, precisamente porque no es reconocimiento verdadero.

⁴¹ “La acción liberadora implica un momento necesariamente consciente y volitivo, configurándose como la prolongación e inserción continuada de éste en la historia. La acción dominadora, entretanto, no supone esta dimensión con la misma necesidad, pues la propia funcionalidad mecánica e inconsciente de la estructura es mantenedora de sí misma y, por lo tanto, de la dominación.”

⁴² Marx-Engels, La sagrada familia y otros escritos, Grijalbo Editor, México, 1962, p. 6. El subrayado es del autor.

Éste es el caso de un “reconocimiento” de carácter puramente subjetivista, que es ante todo el resultado de la arbitrariedad del subjetivista, crea una falsa realidad en sí mismo. Y no es posible transformar la realidad concreta en la realidad imaginaria.

Es lo que ocurre, igualmente cuando la modificación de la realidad objetiva hiere los intereses individuales o de clase de quien hace el reconocimiento.

En el primer caso., no se verifica inserción crítica en la realidad, ya que ésta es ficticia, y tampoco en el segundo, ya que la inserción contradiría los intereses de clase del reconocedor.

La tendencia de éste es. Entonces, comportarse “neuróticamente”. El hecho existe, mas cuanto de él resulte puede serle adverso.

De ahí que sea necesario, en una indiscutible “racionalización”, no necesariamente negarlo sino visualizarlo en forma diferente. La “racionalización”, como un mecanismo de defensa, termina por identificarse con el subjetivismo.

Al no negar el hecho, sino distorsionar sus verdades, la racionalización “quita” las bases objetivas del mismo. El hecho deja de ser él concretamente, y pasa a ser un mito creado para la defensa de la clase de quien hace el reconocimiento, que así se torna un reconocimiento falso. Así, una vez más, es imposible la “inserción crítica”. Ésta sólo se hace posible en la dialéctica objetividad-subjetividad.

He aquí una de las razones de la prohibición, de las dificultades –como veremos en el último capítulo de este ensayo– para que las masas populares lleguen a insertarse críticamente en la realidad.

Es que el opresor sabe muy bien que esta “inserción crítica” de las masas oprimidas, en la realidad opresora, en nada puede interesarle. Lo que sí le interesa es la permanencia de ellas en su estado de inmersión, en el cual, de modo general, se encuentra importantes frente a la realidad opresora, como situación límite que aparece como intransponible.

Es interesante observar la advertencia que hace Lukács⁴³ al partido revolucionario sobre que “...debe, para emplear las palabras de Merx, explicar a las masas su propia acción, no sólo con el fin de asegurar la continuidad de las experiencias revolucionarias del proletariado, sino también de activar conscientemente el desarrollo posterior de estas experiencias”.

Al afirmar esta necesidad, Lukács indudablemente plantea la cuestión de la “inserción crítica” a que nos referíamos.

“Explicar a las masas su propia acción” es aclarar e iluminar la acción, por un lado, en lo que se refiere a su relación con los datos objetivos que le provocan y, por otro, en lo que dice respecto a las finalidades de la propia acción.

Cuando más descubren, las masas populares, la realidad objetiva y desafiadora sobre la cual debe incluir su acción transformadora, tanto más se “insertan” en ella críticamente.

De este modo, estarán activando “conscientemente el desarrollo posterior” de sus experiencias.

En un pensar dialéctico, acción y mundo, mundo y acción se encuentran en una íntima relación de solidaridad. Aún más, la acción sólo es humana cuando, más que un mero hacer, es un quehacer, vale decir, cuando no se dicotomiza de la reflexión. Esta última, necesaria a la acción, está implícita en la exigencia que plantea Lukács sobre la “explicación a las masas de su propia acción”, como se encuentra implícita también en la

⁴³ Georg Lukács, Lénine, en *Éludes et Documentation Internationales*, París, 1965, p. 62.

finalidad que él da a esa explicación –la de “activar conscientemente de desarrollo posterior de la experiencia” –.

Para nosotros, sin embargo, el problema no radica solamente en explicar a las masas sino en dialogar con ellas sobre su acción. De cualquier forma, el deber que Lukács reconoce al partido revolucionario de “explicar a las masas su acción” coincide con la exigencia que planteamos sobre la inserción crítica de las masas en su realidad, a través de la praxis, por el hecho de que ninguna realidad se transforma a sí misma.⁴⁴

La pedagogía del oprimido que, en el fondo, es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación, tiene sus raíces ahí. Y debe tener, en los propios oprimidos que se saben o empiezan a conocerse críticamente como oprimidos, uno de sus sujetos.

Ninguna pedagogía realmente liberadora puede mantenerse distante de los oprimidos, vale decir, hacer de ellos seres desdichados, objetos de un tratamiento humanitarista, para intentar, a través de ejemplos sacados de entre los opresores, la elaboración de modelos para su “promoción”. Los oprimidos han de ser el ejemplo de sí mismos, en la lucha por su redención.

La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre. Sólo ella, animada por una auténtica generosidad, humanista y no “humanitarista”, puede alcanzar este objetivo. Por el contrario, la pedagogía que, partiendo de los intereses egoístas de los opresores, egoísmo camuflado de falsa generosidad, hace de los oprimidos objeto de su humanitarismo, mantiene y encarna la propia opresión. Es el instrumento de la deshumanización.

Ésta es la razón por la cual, como ya afirmamos con anterioridad, esta pedagogía no puede ser elaborada ni practicada por los opresores.

Sería una contradicción si los opresores no sólo defendiesen sino practicasen una educación liberadora.

Sin embargo, si la práctica de esta educación implica el poder político y si los oprimidos no lo tienen, “cómo realizar, entonces, la pedagogía del oprimido antes de la revolución?”

Ésta es, sin duda, una indagación altamente importante, cuya respuesta parece encontrarse relativamente clara en el último capítulo de este ensayo.

Aunque no queremos anticiparnos a él, podemos afirmar que un primer aspecto de esta indagación radica en la distinción que debe hacerse entre la educación sistemática, que sólo puede transformarse con el poder, y los trabajos educativos que deben ser realizados con los oprimidos, en el proceso de su organización.

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la presión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.

En cualquiera de estos momentos, será siempre la acción profunda a través de la cual se enfrentará, culturalmente, la cual de la dominación.⁴⁵ En el primer momento, mediante el cambio de percepción del mundo opresor por parte de los oprimidos y, en el segundo, por la

⁴⁴ “La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de, que por lo tanto, los hombres modificados son producto de las circunstancias se hace cambiar precisamente por los hombres y que el propio educado necesita ser educado.” Marx, Tercera tesis sobre Feuerbach, en Marx-Engels, Obras escogidas, Editorial Progreso, Moscú, 1966, t. II, p. 404.

⁴⁵ Nos parece que éste es el aspecto fundamental de la “revolución cultural”

expulsión de los mitos creados y desarrollados en la estructura opresora, que se mantienen como aspectos míticos, en la nueva estructura que surge de la transformación revolucionaria.

En el primer momento, el de la pedagogía del oprimido, objeto de análisis de este capítulo, nos enfrentamos al problema de la conciencia oprimida como al de la conciencia opresora –el de los hombres opresores y de los hombres oprimidos en una situación concreta de opresión. Frente al problema de su comportamiento, de su visión del mundo. Y debemos encararlos así, como seres duales, contradictorios, divididos. La situación de opresión, de violencia en que éstos se “conforman”, en la cual “realizan” su existencia, los constituye en esta dualidad.

Toda situación en que, en las relaciones objetivas entre A y B, A explote a B, A obstaculice a B en su búsqueda de afirmación como persona, como sujeto, es opresora. Tal situación, al implicar la obstrucción de esta búsqueda es, en sí misma, violenta. Es una violencia al margen de que muchas veces aparece azucarada por la falsa generosidad a que nos referíamos con anterioridad, ya que hiere la vocación ontológica e histórica de los hombres: la de ser más.

Una vez establecida la relación opresora, está instaurada la violencia, De ahí que ésta, en la historia, jamás haya sido iniciada por los oprimidos. ¿Cómo podríamos los oprimidos. ¿Cómo podrían los oprimidos iniciar la violencia, si ellos son el resultado de una violencia? ¿Cómo podrían ser los promotores de algo que al instaurarse objetivamente los constituye? No existirían oprimidos si no existiera una relación de violencia que los conforme como violentados, en una situación objetiva de opresión.

Son los que oprimen, quienes instauran la violencia; aquellos que explotan, los que no reconocen en los otros y no los oprimidos, los explotados, los que no son reconocidos como otro por quienes los oprimen.

Quienes instauran el terror no son los débiles, sino son aquellos que a él se encuentran sometidos sino los violentos, quienes con su poder, crean la situación concreta en la que se generan los “abandonados de la vida”, los desarraigados del mundo.

Quien instaura la tiranía no son los tiranizados, sino los tiranos.

Quienes instauran el odio no son los odiados sino los que odian primero.

Quienes instauran la negación de los hombres no son aquellos que fueron despojados de su humanidad sino aquellos que se le negaron, negaron también la suya.

Quienes instauran la fuerza no son los que enflaquecieron bajo la robustez de los fuertes sino los fuertes que nos debilitaron.

Sin embargo, para los opresores, en la hipocresía de su falsa “generosidad”, son siempre los oprimidos –a los que, obviamente, jamás dominan como tales sino, conforme se sitúen, interna o externamente, denominan “esa gente” o “esa masa ciega y envidiosa”, o “salvajes”, o “nativos” o “subversivos” –, son siempre ellos los “violentos”, los “bárbaros”, los “malvados”, los “feroces”, cuando reaccionan contra la violencia de los opresores.

En verdad, por paradójico que pueda parecer, es en la respuesta de los oprimidos a la violencia de los opresores donde encontremos el gesto de amor. Consciente o inconscientemente el acto de rebelión de los oprimidos, que siempre es tan o casi tan violento cuanto la violencia que los genera, este acto de los oprimidos sí puede instaurar el amor.

Mientras la violencia de los opresores hace de los oprimidos hombres a quienes se les prohíbe ser, la respuesta de éstos a la violencia de aquéllos se encuentran infundida del anhelo de búsqueda del derecho de ser.

Los opresores, violentando y prohibiendo que los otros sean, no pueden a su vez ser; los oprimidos, luchan por ser, la retirarles el poder de oprimir y de aplastar, les restauran la humanidad que habría perdido en el uso de la opresión.

Es por esto por lo que sólo los oprimidos, liberándose, pueden liberar a los opresores. Éstos, en tanto clase que oprime, no puede liberar, ni liberarse.

Lo importante, por esto mismo, es que palucha de los oprimidos se haga para superar la contradicción en que se encuentran; que esta superación sea el surgimiento del hombre nuevo, no ya opresor, no ya oprimido sino hombre liberándose. Precisamente porque si su lucha se da en el sentido de hacerse su capacidad de ser, no lo conseguirán si sólo invierte los términos de la contradicción. Esto es, si sólo cambian de lugar los polos de la contradicción.

Esta afirmación, que puede parecer ingenua, en realidad no lo es.

Reconocemos que, en la superación de la contradicción opresores-oprimidos, que sólo pueden ser intentada y realizada por éstos, está implícita la desaparición de los primeros, en tanto clase que oprime. Los frenos que los antiguos oprimidos deben imponer a los antiguos opresores para que no vuelvan a oprimir no significan la inversión de la opresión. La opresión sólo existe cuando se constituye como un acto prohibitivo al ser más de los hombres. Por esta razón, estos frenos, que son necesarios, no significan, en sí mismos el que los oprimidos de ayer se encuentren transformados en los opresores de hoy.

Los oprimidos de ayer, de ayer, que detienen a los antiguos opresores en su ansia de oprimir, estarán generando con su acto libertad, en la medida en que, con él evitan la vuelta del régimen opresor. Un acto que prohíbe la restauración de este régimen no puede ser comparado con lo que lo crea o lo mantiene; no puede ser comparado con aquel a través del cual algunos hombres siegan a las mayorías el derecho de ser.

Por otra parte, en el momento en que el nuevo poder se plasma como “burocracia”⁴⁶ dominante se pierde la dimensión humanista de la lucha y ya no puede hablarse de liberación.

De ahí la afirmación anterior, de que la superación auténtica de la contradicción opresores-oprimidos no está en el mero cambio de lugares, ni en el paso de un polo a otro. Más aún: no radica en el hecho de que los oprimidos de hoy, en nombre de la liberación, pasen a ser los nuevos opresores.

Lo que ocurre, sin embargo, aun cuando la superación de la contradicción se haga en términos auténticos, con la instalación de una nueva situación concreta, de una nueva realidad instaurada por los oprimidos que se liberan, es que los opresores de ayer no se reconocen en proceso de liberación. Por el contrario, se sentirán como si realmente estuviesen siendo oprimidos. Es que para ellos, “formados” en la experiencia de los opresores, todo lo que no sea su derecho antiguo de oprimir, significa la opresión.

Se sentirán en la nueva situación como oprimidos, ya que si antes podían comer, vestirse, calzarse, educarse, pasear, escuchar a Beethoven, mientras millones no comían, no se

⁴⁶ Este plasmarse no debe confundirse con los frenos anteriormente mencionados, y que deben ser impuestos a los antiguos opresores a fin de evitar la restauración del orden dominador. Es de naturaleza distinta, implica la revolución que, estancándose, se vuelve contra el pueblo, utilizando el mismo aparato burocrático represivo del Estado, que debería haber sido radicalmente suprimido, como tantas veces subrayó Marx.

calzaban, no se vestían, no estudiaban ni tampoco paseaban, y mucho menos podían escuchar a Beethoven, cualquier restricción a todo esto, en nombre del derecho de vivir. Derecho que, en la situación anterior, no respetaban en los millones de personas que sufrían y morían de hambre, de dolor, de tristeza, de esperanza.

Es que, para los opresores, la persona humana son sólo ellos. Los otros son “objetos, cosas”. Para ellos, solamente hay un derecho, su derecho a vivir en paz, frente al derecho de sobrevivir que talvez ni siquiera reconocen, sino solamente admiten a los oprimidos. Y esto, porque, en última instancia, es preciso que los oprimidos existan para que ellos existan y sean “generosos”.

Esta manera de proceder así, este modo de comprender el mundo y a los hombres (que necesariamente los lleva a reaccionar contra la instalación de un poder nuevo) se explica, como ya señalamos, en la experiencia en que se constituyen como clase dominadora.

Ciertamente, una vez instaurada una situación de violencia, de opresión, ella genera toda una forma de ser y de comportarse de los que se encuentran envueltos en ella. En los opresores y en los oprimidos. En unos y en otros, ya que, concretamente empapados en esta situación, reflejan la opresión que los marca.

En el análisis de la situación concreta, existencial, de la opresión, no podemos dejar de sorprender su nacimiento en un acto de violencia que es instaurado, repetimos, por aquellos que tienen en sus manos el poder.

Esta violencia, entendida como un proceso, pasa de una generación de opresores a otra, y ésta se va haciendo heredera de ella y formándose en su clima general. Clima que se crea en el opresor una conciencia fuertemente posesiva. Posesiva del mundo y de los hombres. La conciencia opresora no se puede entender, así, al margen de esta posesión, directa, concreta y material del mundo y de los hombres. De ella, considerada como una conciencia necrófila, Fromm diría que, sin esta posesión, “perdería el contacto con el mundo”.⁴⁷

De ahí que la conciencia opresora tienda a transformar en objeto de su dominio todo aquello que es cercano. La tierra, los bienes, la producción, la creación de los hombres, los hombres mismos, el tiempo en que se encuentran los hombres, todo se reduce a objetos de su dominio.

En esta ansia irrefrenable de posesión, desarrollan en sí la convicción de que les es posible reducir todo a su poder de compra. De ahí su concepción estrictamente materialista de la existencia. El dinero es, para ellos, la medida de todas las cosas. Y el lucro, su objetivo principal.

Es por esto por lo que, para los opresores, el calor máximo radica en el tener más y cada vez más, a costa, inclusive del hecho del tener menos o simplemente no tener nada de los oprimidos. Ser, para ellos, es equivalente a tener y tener como clase poseedora.

En la situación opresora en que se encuentran, como usufructuarios, no pueden percibir que si tener es condición para ser, ésta es una condición necesaria a todos los hombres. No pueden percibir que, en la búsqueda egoísta del tener como clase que tiene, se ahogan en la posesión y ya no son. Ya no pueden ser.

Por esto mismo, como ya señalamos, su generosidad es falsa.

Por estas razones, para ellos, la humanización es una “cosa” que poseen como derecho exclusivo, como atributo heredado. La humanización les pertenece. La de los otros, aquella de sus contrarios, aparece como subversión. Humanizar es, naturalmente, subvertir y no ser más, para la conciencia opresora.

⁴⁷ Erich Fromm, El corazón del hombre, Brevarios, Fondo de Cultura Económica, México, 19+7, p. 41.

Tener más, en la exclusividad, ya no es un privilegio deshumanizante e inauténtico de los demás y de sí mismos, sino un derecho inalienable. Derecho que conquistaron con su esfuerzo, con el coraje de correr riesgos... Si los otros –esos envidiosos– no tienen, es porque son incapaces y perezosos, a lo que se agrega, todavía, un mal agradecimiento injustificable frente a sus “gestos de generosidad”. Y dado que los oprimidos son “malagradecidos y envidiosos”, son siempre vistos como enemigos potenciales a quienes se debe observar y vigilar.

No podrían dejar de ser así. Sí la humanización de los oprimidos es subversión, también lo es su libertad. De ahí la necesidad de controlarlos constantemente. Y cuanto más se los controle más se los transforma en “objetos”, en algo que aparece como esencialmente inanimado.

Esta tendencia de la conciencia opresora a inanimar todo y a todos, que tiene su base en el anhelo de posesión, se identifica, indiscutiblemente, con la tendencia sádica. “El placer del dominio completo sobre otra persona (o sobre una criatura animada), señala Fromm, es la esencia misma del impulso sádico. Otra manera de formar la misma idea es decir que el fin del sadismo es convertir un hombre en cosa, algo animado en algo inanimado, ya que mediante el control completo y absoluto el vivir pierde una cualidad esencial de la vida: la libertad.”⁴⁸

El sadismo aparece, así, como una de las características de la conciencia opresora, en su visión necrófila del mundo. Es por esto por lo que su amor es un amor a la inversa: un amor a la muerte y no a la vida.

En la medida en que para dominar se esfuerza por detener la ansiedad de la búsqueda, la inquietud, el poder de creación que caracteriza la vida, la conciencia opresora mata la vida. De ahí que los opresores se vayan apropiando, también cada vez más, de la ciencia como instrumento para sus finalidades. De la tecnología como fuerza indiscutible de mantenimiento del “orden” opresor, con el cual manipulan y aplastan.⁴⁹

Los oprimidos, como objetos, como “cosas”, carecen de finalidades. Sus finalidades son aquellas que les prescriben los opresores.

Frente a todo esto, surge ante nosotros un problema de innegable importancia que debe ser observado en el conjunto de estas consideraciones, cual es el de la adhesión y el consecuente paso que realizan los representantes del polo opresor al polo de los oprimidos, De su adhesión a la lucha de éstos por su liberación.

A ellos les cabe, como siempre les ha cabido en la historia de esta lucha, un papel fundamental.

Sucede, sin embargo, un papel del polo de los explotadores, en la que estaban como herederos de la explotación o como espectadores indiferentes de la misma –lo que significaba su convivencia con la explotación–, al polo de los explotadores, casi siempre llevan consigo, condicionados por “parte del silencio”, la huella de su origen, sus prejuicios. Sus deformaciones, y, entre ella la desconfianza en el pueblo. Desconfianza en que el pueblo sea capaz de querer. De saber.

De este modo, están siempre corriendo el riesgo de caer en otro tipo de generosidad tan funesto como aquel que criticamos en los dominadores.

⁴⁸ Erich Fromm, op. cit., p. 80. Los subrayados son del autor.

⁴⁹ A propósito de las “formas dominantes de control social”, véase Herbert Marcuse: El hombre tridimensional y Eros y civilización, Ed. Joaquín Mortiz, México, 1968 y 1966

Si estamos generosidad no se nutre, como en el caso de los opresores, del orden injusto que es necesario mantener para justificar su existencia; si realmente quieren transformarla, creen, por su deformación, que deben ser ellos los realizadores de la transformación, creen, por su deformación, que deben ser ellos los realizadores de la transformación.

Se comportan, así, como quieren no cree en el pueblo, aunque a él hablen. Y creer en el pueblo es la condición previa, indispensable, a todo cambio revolucionario. Un revolucionario se reconoce más por su creencia en el pueblo que lo compromete que por mil acciones llevadas a cabo sin él.

Es indispensable que, aquellos que se comprometen auténticamente con el pueblo, revisen constantemente a su acción. Esa adhesión es de tal forma radical que no permite comportamientos ambiguos de quien la asume.

Verificar esta adhesión y considerarse propietario del saber revolucionario que debe, de esta manera, ser donado o impuesto al pueblo, es mantenerse como era con anterioridad.

Decirse comprometido con la liberación y no ser capaz de comulgar con el pueblo, a quien continúa considerando absolutamente ignorante, es un doloroso equívoco.

Aproximarse a él y sentir, a cada paso, en cada duda, en cada expresión, una especie de temor, pretendiendo imponer su status, es mantener la nostalgia de su origen.

De ahí que este paso deba tener el sentido profundo del renacer. Quienes lo realizan deben asumir una nueva forma de estar siendo; ya no pueden actuar como actuaban, ya no pueden permanecer como estaban siendo.

Será en su convivencia con los oprimidos, sabiéndose uno de ellos –sólo que con un nivel diferente de percepción de la realidad– como podrán comprender las formas de ser y de comportarse de los oprimidos, que reflejan en diversos momentos la estructura de la dominación.

Una de éstas, a la cual ya nos referimos rápidamente, es la dualidad existencial de los oprimidos que, “alojando” al opresor cuya “sombra” introyectan, son ellos y al mismo tiempo son el otro. De ahí que, casi siempre, en cuanto no llegan a localizar al opresor concretamente, así como en cuanto no llegan a ser “conciencia para sí”, asumen actitudes fatalistas frente a la situación concreta de opresión en que se encuentran.⁵⁰

A veces, este fatalismo, a través de un análisis superficial, da la impresión de docilidad, como algo propio de un supuesto carácter nacional, lo que es un engaño. Este fatalismo, manifestado como docilidad, es producto de una situación histórica y sociológica y no un trazo esencial de la forma de ser del pueblo.

Casi siempre este fatalismo está referido al poder del destino, del sino o del hado –potencias inamovibles– o a una visión distorsionada de Dios. Dentro del mundo mágico o mítico en que se encuentra la conciencia oprimida, sobre toda la campesina, casi inmersa en la naturaleza,⁵¹ encuentra, en el sufrimiento, producto de la explotación de que es objeto, la voluntad de Dios, como si Él fuese el creador de este “desorden organizado”.

Dada la inmersión en que se encuentran los oprimidos no alcanzan a ver, claramente, en “orden” que sirve a los opresores que, en cierto modo, “viven” en ellos. “Orden” que, frustrándolos en su acción, los lleva muchas veces a ejercer un tipo de violencia horizontal

⁵⁰ “El campesino, que es un dependiente, comienza a tener ánimo para superar su dependencia cuando se da cuenta de ella. antes de esto, obedece al patrón y dice casi siempre: ¿Qué puedo hacer, si soy campesino?” (Palabras de un campesino durante una entrevista con el autor.)

⁵¹ Véase Cândido Mendes, *Momento dos vivos –A esquerda católica no Brasil, tempo Brasileiro*, Rio, 1966

con que agraden a los propios compañeros oprimidos por los motivos más mínimos.⁵² Es posible que, al actuar así, una vez más expliciten su dualidad.

Por otro lado existe, en cierto momento de la experiencia existencial de los oprimidos, una atracción irresistible por el opresor. Por sus patrones de vida, Participar de estos patrones constituye una aspiración incontenible. En su enajenación quieren, a toda costa, parecerse al opresor, imitarlo, seguirlos. Esto se verifica, sobre todo, en los oprimidos de los estratos medios, cuyo anhelo es llegar a ser iguales al “hombre ilustre” de la denominada clase “superior”.

Es interesante observar cómo Memmi,⁵³ en un análisis excepcional de la “conciencia colonizada”, se refiere, mezclada, sin embargo, con una “apasionada” atracción por él.

La autodesvalorización es otra característica de los oprimidos. Resulta de la introyección que ellos hacen de la visión que de ellos tienen los opresores.⁵⁴

De tanto oír de sí mismos que son incapaces, que no saen nada, que no pueden saber que son enfermos, indolentes, que no producen en virtud de todo esto, terminan por convencerse de su “incapacidad”.⁵⁵ Hablan de sí mismos como los que no saben y del profesional como quien sabe y a quien deben escuchar. Los criterios del saber que les son impuestos son los convencionales.

Casi nunca se perciben conociendo en las relaciones que establecen con el mundo y con los otros hombres, aunque sea un conocimiento al nivel de la pura “doxa”.

Dentro de los marcos concretos en que se hacen duales en natural que no crean en sí mismos.⁵⁶

No son pocos los campesinos que conocemos de nuestra experiencia educativa que, después de algunos momentos de discusión viva en torno de un tema que se les plantea como problema, se detienen de repente y dicen al educador: “Disculpe, nosotros deberíamos estar callados y ustedes, señor, hablando. Usted es el que sabe, nosotros los que no sabemos”.

Muchas veces insisten en que no existe diferencia alguna entre ellos y el animal y, cuando reconocen alguna, ésta es ventajosa para el animal. “Es más libre que nosotros”, dicen.

Por otro lado, es impresionante observar cómo, con las primeras alteraciones de una situación opresora, se verifica una transformación en esta autodesvalorización. Cierta vez, escuchamos decir a un líder campesino, en reunión de una de las unidades de producción –un “asentamiento” de la experiencia chilena de reforma agraria–: “Nos decían que no producíamos porque éramos “borrachos”, perezosos. Todo mentira. Ahora, que somos respetados como hombres, vamos a demostrar a todos que nunca fuimos, “borrachos”, ni perezosos. Éramos explotados, eso sí”, concluyó enfáticamente.

En tanto se mantiene nítida su ambigüedad, los oprimidos difícilmente luchan y ni siquiera confían en sí mismos. Tienen una creencia difusa, mágica, en la invulnerabilidad del opresor.⁵⁷

⁵² “El colonizado no deja de liberarse entre las 9 de la noche y las 6 de la mañana. Esa agresividad manifiesta en sus músculos va a manifestarla el colonizado primero contra los suyos.” Frantz Fanon, *Los condenados de la tierra*, Fondo de Cultura, México, 1965, p.46.

⁵³ Albert Memmi, “How could the colonizer look alter his worker’s while periodically gunning down a crowd of the colonized? How could the colonized deny himself so cruelly yet make such excessive demands? How could he hate the colonizers and yet admire them so passionately? (I too felt this admiration –dice Memmi– in spite of myself)”. *The colonizer and the colonized*, Beacon Press, Boston, 1967, p. x.

⁵⁴ “El campesino se siente inferior al patrón porque éste se le aparece como aquel que tiene el mérito de saber dirigir.” (Entrevista del autor con un campesino.)

⁵⁵ Memmi, p. cit.

⁵⁶ ¿Por qué no explica el señor primero los cuadros? –dijo cierta vez un campesino que participaba de un “círculo de cultura” al educador (se refería a las codificaciones)–. Así, concluyó, no constará menos y no nos dolerá la cabeza.

Es necesario que empiecen a ver ejemplos de la vulnerabilidad del opresor para que se vaya operando en sí mismos la convicción opuesta a la anterior. Mientras esto no se verifica, continuarán abatidos, miedosos, aplastados.⁵⁷

Hasta el momento en que los oprimidos no toman conciencia de las razones de su estado de opresión, “aceptan” fatalistamente su explotación. Más aún, probablemente asuman posiciones pasivas, alejadas en relación a la necesidad de su propia lucha por la conquista de la libertad y de su afirmación en el mundo.

Poco a poco la tendencia es la de asumir formas de acción rebelde. En un quehacer liberador, no se puede perder de vista esta forma de ser de los oprimidos, ni olvidar este momento de despertar.

Dentro de esta visión inauténtica de sí y del mundo los oprimidos se sienten como si fueran un “objeto” poseído por el opresor. En tanto para éste, en su afán de poseer, como ya afirmamos, ser es tener casi siempre a costa de los que no tienen, para los oprimidos, en un momento de su experiencia existencial, ser ni siquiera es parecerse al opresor, sino estar bajo él. Equivale a depender. De ahí que los campesinos sean dependientes emocionales.⁵⁹

Es este carácter de dependencia emocional y total de los oprimidos el que puede llevarlos a las manifestaciones que Fromm denomina necrófilas. De destrucción de la vida. De la suya o la del otro, también oprimido.

Sólo cuando los oprimidos descubren nítidamente al opresor, y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor. Este descubrimiento, sin embargo, no puede ser hecho a un nivel meramente intelectual, sino que debe, estar asociado a un intento serio de reflexión, a fin de que sea praxis. El diálogo crítico y liberador, dado que supone la acción, debe llevarse a cabo con los oprimidos, cualquiera sea el grado en que se encuentra la lucha por su liberación. Diálogo que no debe realizarse a escondidas para evitar la furia y una mayor represión del opresor.

Lo que puede y debe variar, en función de las condiciones históricas, en función del nivel de percepción de la realidad que tengan los oprimidos, es el contenido del diálogo. Sustituirlo por el antidiálogo, por la esloganización, por la verticalidad, por los comunicados es pretender la liberación de los oprimidos con instrumentos de la “domesticación”. Pretender la liberación de ellos son sui reflexión en el acto de esta liberación es transformarlos en objetos que se deben salvar de un incendio. Es hacerlos caer en el engaño populista y transformarlos en masa maniobrable.

En los momentos en que asumen su liberación, los oprimidos necesitan reconocerse como hombres, en su vocación ontológica e histórica de ser más. La acción y reflexión se imponen cuando no se pretende caer en el error de dicotomizar el contenido de la forma histórica de ser del hombre.

Al defenderse el esfuerzo permanente de reflexión de los oprimidos sobre sus condiciones concretas, no estamos pretendiendo llevar a cabo un juego a nivel meramente intelectual.

⁵⁷ “El campesino tiene un miedo casi instintivo al patrón. (Entrevista con un campesino.)

⁵⁸ Recientemente, en un país latinoamericano, según el testimonio que nos fue dado por un sociólogo amigo, un grupo de campesinos, armados, se apoderó de un latifundio. Por motivos de orden táctico se pensó en mantener al propietario como rehén. Sin embargo, ningún campesino consiguió custodiarlo. Su sola presencia los asustaba. Posiblemente también la acción misma de luchar contra el patrón les provocaba sentimiento de culpa.

⁵⁹ “El campesino es un dependiente. No puede expresar sus anhelos. sufre antes de descubrir su dependencia. Desahoga su “pena” en casa, donde grita a los hijos, pega, se desespera. Reclama de la mujer. encuentra todo mal. No desahoga si “pena” con el patrón porque lo considera un ser superior. En muchos casos, el campesino desahoga su “pena” bebiendo.” (Entrevista)

Por el contrario estamos convencidos de que la reflexión, si es verdadera reflexión, conducen a la práctica.

Por otro lado, si el momento es ya de la acción, ésta se hará praxis auténtica si el saber que de ella resulte se hace objeto de reflexión crítica. Es en este sentido que la praxis constituye la razón nueva de la conciencia oprimida y la revolución, que instaura el momento histórico de esta razón, no puede hacerse viable al margen de los niveles de la conciencia oprimida.

De no ser así, la acción se vuelve mero activismo.

De este modo, ni es un juego diletante de palabras huecas, un “rompecabezas” intelectual que por no ser reflexión verdadera no conduce a la acción, ni es tampoco acción por la acción, sino ambas. Acción y reflexión entendidas como una unidad que no debe ser dicotomizada.

Sin embargo, para esto es preciso que creamos en los hombres oprimidos. Que los veamos como hombres de pensar correctamente.

Si esta creencia nos falla, es porque abandonamos o no tenemos la idea del diálogo, de la reflexión, de la comunicación y porque caemos en los marbetes, en los comunicados, en los depósitos, en el dirigismo. Ésta es una de las amenazas contenidas en las adhesiones inauténticas a la causa de la liberación de los hombres.

La acción política junto a los oprimidos, en el fondo, debe ser una acción cultural para la libertad, y por ello mismo, una acción con ellos. Su dependencia emocional, futuro de la situación concreta de dominación en que se encuentran y que, a la vez, genera su visión inauténtica del mundo, no puede ser aprovechada a menos que lo sea por el opresor. Es éste quien utiliza la dependencia para crear una dependencia cada vez mayor.

Por lo contrario, la acción liberadora, reconociendo esta dependencia de los oprimidos como punto vulnerable, debe intentar, a través de la reflexión y de la acción, transformarla en independencia. Sin embargo, ésta no es la donación que les haga el liderazgo por más bien intencionado que sea. No podemos olvidar que la liberación de los oprimidos es la liberación de hombres y no de “objetos”. Por esto, si no es autoliberación –nadie se libera solo– tampoco es liberación de unos hecha por otros. Dado que éste es un fenómeno humano no se puede realizar con los “hombres por la mitad”,⁶⁰ ya cuando lo intentamos sólo logramos su deformación, no se puede en la acción por su liberación utilizar el mismo procedimiento empleado para su deformación.

Por este mismo, el camino para la realización de un trabajo liberador ejecutado por el liderazgo revolucionario no es la “propaganda liberadora”. Esto no radica en el mero acto de depositar la creencia de la libertad de los oprimidos, pensando conquistar así su confianza, sino es el hecho de dialogar con ellos.

Es preciso convencerse de que el convencimiento de los oprimidos sobre el deber de luchar por su liberación no es una donación hecha por el liderazgo revolucionario sino resultado de su concienciación.

Es necesario que el liderazgo revolucionario descubra esta obviedad: que su convencimiento sobre la necesidad de luchar: que su convencimiento sobre la necesidad de luchar, que constituye una dimensión indispensable del saber revolucionario, en caso de ser auténtico no le fue donado por nadie. Alcanza este conocimiento, que no es algo estático o susceptible de ser transformado en contenidos que depositar en los otros, por un acto total, de reflexión y de acción.

⁶⁰ Nos referimos a la reducción de los oprimidos a la condición de meros objetos de la acción liberadora, en la cual ésta se realiza sobre y para ellos y no con ellos.

Fue su inserción lúcida en la realidad, en la situación histórica, la que lo condujo a la crítica de esta misma situación y al ímpetu por transformarla.

Así también, es necesario que los oprimidos, que no se comprometen en la lucha sin estar convencidos, y al no comprometerse eliminan las condiciones básicas a ella, lleguen a este convencimiento como sujetos y no como objetos. Es necesario también que se inserten críticamente en la situación en que se encuentran y por la cual están marcados. Y esto no lo hace la propaganda. Este convencimiento, sin el cual no es posible la lucha, es indispensable para el liderazgo revolucionario que se constituye a partir de él, y no es también para los oprimidos. A menos que se pretenda realizar una transformación para ello y no con ellos —única forma en que nos parece verdadera esta transformación.⁶¹

Al hacer estas consideraciones no intentamos sino defender el carácter eminentemente pedagógico de la revolución.

Si los líderes revolucionarios de todos los tiempos afirman la necesidad del convencimiento de las masas oprimidas para que acepten la lucha por la liberación —lo que por otra parte es obvio— reconocen implícitamente el sentido pedagógico de esta lucha. Sin embargo, muchos, quizá por prejuicios naturales y explicables contra la pedagogía, acaban usando, en su acción que sirve al opresor. Niegan la acción pedagógica en el proceso liberador, más usan la propaganda para convencer...

Desde los comienzos de la lucha por la liberación, por la superación de la contradicción opreso-oprimidos, es necesario que éstos se vayan convenciendo que esta lucha exige de ellos, a partir del momento en que la aceptan, su total responsabilidad. Lucha que no se justifica sólo por el hecho de que pasen a tener libertad para comer, sino “libertad para crear y construir, para admirar y aventurarse. Tal libertad requiere que el individuo sea activo y responsable, no un esclavo no una pieza bien alimentada de la máquina. No basta que los hombres sean esclavos, si las condiciones sociales fomentan la existencia de autómatas, el resultado no es el amor a la vida sino el amor a la muerte”.⁶²

Los oprimidos que se “forman” en el amor a la muerte, que caracteriza el clima de la opresión, deben encontrar en su lucha el camino del amor a la vida que no radica sólo en el hecho de comer más, aunque también lo implique y de él no pueda prescindirse.

Los oprimidos deben luchar como hombres que son y no como “objetos”. Es precisamente porque han sido reducidos al estado de “objetos”, en la relación de opresión, que se encuentran destruidos. Para reconstruirse es importante que sobrepasen el estado de “objetos”. No pueden comparecer a la lucha como “cosas” para transformarse después en hombres. Esta exigencia es radical. El pasar de este estado, en el que se destruyen, al estado de hombres, en el que se reconstruyen, no se realiza a posteriori. La lucha por esa reconstrucción se indica como su autorreconocimiento como hombres destruidos.

La propaganda, el dirigismo, la manipulación, como armas de la dominación, no pueden ser instrumentos para esta reconstrucción.⁶³

No existe otro camino sino el de la práctica de una pedagogía liberadora, en que el liderazgo revolucionario, en vez de sobreponerse a los oprimidos y continuar manteniéndolos en el estado de “cosas”, establece con ellos una relación permanentemente dialógica.

⁶¹ En el cap. IV volveremos a estos puntos, detenidamente.

⁶² Erich Fromm, op. cit., pp. 54-55.

⁶³ En el cap. IV volveremos sobre este tema en forma específica.

Práctica pedagógica en que el método deja de ser, como señalamos en nuestro trabajo anterior, instrumento del educador (en el caso, el liderazgo revolucionario) con el cual manipula a los educandos (en el caso, los oprimidos) porque se transforman en la propia conciencia.

“En verdad –señala el profesor Álvaro Vieira Pinto–, el método es la forma exterior y materializada en actos, que asume la propiedad fundamental de la conciencia es estar con el mundo y este procedimiento es permanente e irrecusable. Por lo tanto, la conciencia en si esencia es un “camino para”, algo que no es ella, que está fuera de ella, que la circunda y que ella aprende por su capacidad ideativa. Por definición, continúa el profesor brasileño, la conciencia es, pues, método entendido éste en su sentido de máxima generalidad. Tal es la raíz del método, así como tal es la esencia de la conciencia, que sólo existe en tanto facultad abstracta y metódica.”⁶⁴

Dada su calidad de tal, la educación practicada por el liderazgo revolucionario se hace co-intencionalidad.

Educadores y educandos, liderazgo y masas, co-intencionados hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no sólo de descubrirla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear este conocimiento.

Al alcanzar este conocimiento de la realidad, a través de la acción y reflexión en común, se descubren siendo sus verdaderos creadores y re-creadores.

De este modo, la presencia de los oprimidos en la búsqueda de su liberación, más que seudoparticipación, es lo que debe realmente ser: compromiso.

CAPÍTULO II

La concepción “bancaria” de la educación como instrumento de opresión. Sus supuestos. Su crítica.

La concepción problematizadora de la educación y la liberación. Sus supuestos.

La concepción “bancaria” y la contradicción educador-educando.

La concepción problematizadora y la superación de la contradicción educador-educando: nadie educa a nadie –nadie se educa a sí mismo–, los hombres se educan entre sí como la mediación del mundo.

El hombre como ser humano inconcluso y consciente de su inconclusión y su permanente movimiento tras la búsqueda del SER MÁS.

Cuanto más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella), más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante –el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora.

Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean éstos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto –el que narra– y objetos pacientes, oyentes –los educandos–.

⁶⁴ Álvaro Vieira Pinto, trabajo aún en elaboración sobre filosofía de la ciencia. Agradecemos aquí al profesor brasileño por habernos permitido citarlo antes de la publicación de su obra. Consideramos que el párrafo citado es de gran importancia para la comprensión de una pedagogía de la problematización, que estudiaremos en el capítulo siguiente.

Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente ésta, narrar, siempre narrar.

Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educando deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla.

Es por esto por lo que una de las características de esta educación disertadora es la “sonoridad” de la palabra y no su fuerza transformadora: Cuatro veces cuatro, dieciséis; Perú, capital de Lima, que el educando fija, memoriza, repite sin percibir lo que realmente significa cuatro veces cuatro. Lo que verdaderamente significa capital, en la afirmación: Perú, capital Lima, Lima para Perú y Perú para América Latina.⁶⁵

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración nos transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente; tanto mejor educandos serán.

De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita.

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadotes de cosas que archivan.

En el fondo, los grandes archivados en esta práctica equivocada de la educación (en la mejor de las hipótesis) son los propios hombres. Archivados ya que, al margen de la búsqueda, al margen de la praxis, los hombres no pueden ser. Educadores y educandos se archivan en la medida en que, en esta visión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación, ni saber. Sólo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquiera, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada. En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro.

El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que la educación y al conocimiento como proceso de búsqueda.

⁶⁵ Podría decirse que casos como éstos ya no ocurren en las escuelas actuales. Sin bien éstos realmente no ocurren, continua el carácter preponderantemente narrativo que estamos criticando.

El educador se enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos. Los educandos, alienados a su vez, a la manera del esclavo, en la dialéctica hegeliana, reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador pero no llegan, ni siquiera en la forma del esclavo en la dialéctica mencionada, a descubrirse como educadores del educador.

En verdad, como discutiremos más adelante, la razón de ser de la educación liberadora radica en su impulso inicial conciliador. La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos.

En la concepción “bancaria” que estamos criticando, para la cual la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación. Por el contrario, al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la “cultura del silencio”, la “educación bancaria” mantiene y estimula contradicción.

De ahí que ocurra en ella que:

- a) el educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.
- b) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- e) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
- g) el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- h) el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.
- j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.

Si el educador es quien sabe, y si los educandos son los ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, transmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser un saber de “experiencia realizada” para ser el saber de experiencia narrada o transmitida.

No es de extrañar, pues, que en esta visión “bancaria” de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuando más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo.

Cuando más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tendrán a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos.

En la medida en que esta visión “bancaria” anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores. Para éstos, lo fundamental no es descubrimiento del mundo, su transformación. Su humanitarismo, y no su humanismo, radica en la preservación de la situación de que son

beneficiarios y que les posibilita el mantenimiento de la falsa generosidad a que nos referíamos en el capítulo anterior. Es por esta misma razón por lo que reaccionan, incluso instintivamente, contra cualquier tentativa de una educación que estimule el pensamiento auténtico, pensamiento que no se deja confundir por las visiones parciales de la realidad, buscando, por el contrario, los nexos que conectan uno y otro punto, uno y otro problema.

En verdad, lo que pretenden los opresores “es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime”.⁶⁶ A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación.

Para esto, utilizan la concepción “bancaria” de la educación a la que vincula todo el desarrollo de una acción social de carácter paternalista, en que los oprimidos reciben el simpático nombre de “asistidos”. Son casos individuales, meros “marginados”, que discrepan de la fisonomía general de la sociedad. Ésta es buena, organizada y justa. Los oprimidos son la patología de las sociedades sanas, que precisan por esto mismo ajustarlos a ella, transformando sus mentalidades de hombres “ineptos y perezosos”.

Como marginados, “seres fuera de” o “al margen de”, la solución para ellos sería de la que fuesen “integrados”, “incorporados” a la sociedad sana de donde “partirán” un día, renunciando, como tráfugas, a una vida feliz...

Para ellos la solución estaría en el hecho de dejar la condición de ser “seres fuera de” y asumir la de “seres dentro de”.

Sin embargo, los llamados marginados, que no son otros sino los oprimidos, jamás estuvieron fuera de. Siempre estuvieron dentro de. Dentro de la estructura que los transforma en “seres para otro”. Su solución, pues, no está en el hecho de “integrarse”, de “incorporarse” a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en “seres para sí”.

Obviamente, no puede ser éste el objetivo de los opresores. De ahí que la “educación bancaria”, que a ellos sirve, jamás pueda orientarse en el sentido de la concienciación de los educandos.

En la educación de adultos, por ejemplo, no interesa a esta visión “bancaria” proponer a los educandos el descubrimiento del mundo sino, por el contrario, preguntarles si “Ada dio el dedo al cuervo”, para después decirles, enfáticamente, que no, que “Ada dio el dedo al ave”.

El problema radica en que pensar auténticamente es peligroso. El extraño humanismo de esta concepción bancaria se reduce a la tentativa de hacer de los hombres su contrario –un autómatas, que es la negación de su vocación ontológica de ser más.

Lo que no perciben aquellos que llevan a cabo la educación “bancaria”, sea o no en forma deliberada (ya que existe un sinnúmero de educadores de buena voluntad que no se saben al servicio de la deshumanización al practicar el “banquismo”), es que en los propios “depósitos se encuentran las contradicciones por una exterioridad que las oculta. Y que, tarde o temprano, los propios “depósitos” pueden provocar un enfrentamiento con la realidad en movimiento y despertar a los educandos, hasta entonces pasivos, contra su “domesticación”.

Su “domesticación” y la de la realidad, de la cual se les habla como algo estático, puede despertarlos como contradicción de sí mismos y de la realidad. De sí mismos, al descubrirse, por su experiencia existencial, en un modo de ser irreconciliable con su

⁶⁶ Simona de Beauvoir, *El pensamiento político de la derecha*, Siglo XX, Buenos Aires, 1963, p. 64.

vocación de humanizarse. De la realidad, al percibirla en sus relaciones con ella, como constante devenir.

Así, si los hombres son estos seres de la búsqueda y si su vocación ontológica es humanizarse, pueden, tarde o temprano, percibir la contradicción en que la “educación bancaria” pretende mantenerlos, y percibiéndola pueden comprometerse en la lucha por su liberación.

Un educador humanista, revolucionario, no puede esperar esta posibilidad.⁶⁷ Su acción, al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción, debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador.

Todo esto exige que sea, en sus relaciones con los educandos, un compañero de éstos.

La educación “bancaria”, en cuya practica no se concilian el educador y los educandos, rechazan este compañerismo. Y es lógico que así sea. En el momento en que el educador “bancario” viviera la superación de la contradicción ya no sería “bancario”, ya no efectuaría “depósitos”. Ya no intentaría domesticar. Ya no prescribiría. Saber con los educandos en tanto éstos supieran con él, sería su tarea. Ya no estaría al servicio de la deshumanización, al servicio de la opresión, sino al servicio de la liberación.

Esta concepción bancaria, más allá de los intereses referidos, implica otros aspectos que envuelven su falsa visión de los hombres. Aspectos que han sido ora explicitados, ora no explicitados, en su práctica.

Sugiere una dicotomía inexistente, la de hombres mundo. Hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo. Concibe su conciencia como algo especializado en ellos y no a los hombres como “cuerpos conscientes”. La conciencia como si fuera una sección “dentro” de los hombres, mecanicistamente separada, pasivamente abierta al mundo que la irá colmando de realidad. Una conciencia que recibe permanentemente los depósitos que el mundo le hace y que se van transformando en sus propios contenidos. Como si los hombres fuesen una presa del mundo y éste un eterno cazador de aquéllos, que tuviera por distracción henchirlos de parte suaves.

Para esta concepción equivocada de los hombres, en el momento mismo en que escribo, estarían “dentro” de mí, como trozos del mundo que me circunda, la mesa ñeque escribo, los libros, la taza del café, los objetos que están aquí, tal como estoy yo ahora dentro de este cuarto.

De este modo, no distingue entre hacer presente a la conciencia y entrar en la conciencia. La masa en que escribo, los libros, la taza del café, los objetos que me acercan están, simplemente, presentes en mi conciencia y no dentro de ella. Tengo conciencia de ellos pero no los tengo dentro de mí.

Sin embargo, si para la concepción “bancaria” la conciencia es, en su relación con el mundo, esta “pieza” pasivamente abierta a él, a la espera de que en ella entre, coherentemente concluirá que al educador no le cabe otro papel sino el de disciplinar la “entrada” del mundo en el conciencia. Su trabajo será también el de imitar al mundo. El de ordenar lo que ya se hizo, espontáneamente. El de llenar a los educandos de contenidos. Su

⁶⁷ No haceos esta afirmación ingenuamente. Ya hemos declarado que la educación refleja la estructura de poder y de ahí la dificultad que tiene el educador dialógico para actuar coherentemente en una estructura que niega el dialogo. Algo fundamental puede ser hecho sin embargo: dialogar sobre la negociación del propio dialogo.

trabajo es el de hacer depósitos de “comunicados” –falso saber que él considera como saber verdadero.⁶⁸

Dado que en esta visión los hombres son ya seres pasivos, al recibir el mundo que en ellos penetra, sólo cabe a la educación apaciguarlos más aún y adaptarlos al mundo. Para la concepción “bancaria”, cuando más adaptados estén los hombres tanto más “educados” serán en tanto adecuados al mundo.

Esta concepción, que implica una práctica, sólo puede integrar a los opresores que estarán tanto más tranquilos cuanto más adecuados sean los hombres al mundo. Y tanto más preocupados cuanto más cuestionen los hombres el mundo.

Así, cuanto más se adaptan las grandes mayorías a las finalidades que les sean prescritas por las minorías dominadoras, de tal manera que éstas carezcan del derecho de tener finalidades propias, mayorías.

La concepción y la práctica de la educación que venimos criticando, se instaura como instrumentos eficientes para este fin. De ahí que uno de sus objetivos fundamentales, aunque no sea éste advertido por muchos de los que la llevan a cabo, sea dificultar al máximo el pensamiento auténtico. En las clases verbalistas, en los métodos de evaluación de los “conocimientos”, en el denominado “control de lectura”, en la distancia que existe entre educador y educando, en los criterios de promoción, en la indicación bibliográfica,⁶⁹ y así sucesivamente, existe siempre la connotación “digestiva” y la prohibición de pensar.

Entre permanecer porque desaparece, en una especie de morir para vivir, y desaparecer por y en la imposición de su presencia, el educador “bancario” escoge la segunda hipótesis. No puede entender que permanecer equivale al hecho de buscar ser, con los otros. Equivale a convivir, a simpatizar. Nunca a sobreponerse ni siquiera yuxtaponerse a los educandos y no simpatizar con ellos. No existe permanencia alguna en la hipertrofia.

Sin embargo, el educador “bancario” no puede creer en lada de esto. Convivir, simpatizar, implican comunicarse, lo que la concepción que informa su práctica rechaza y teme.

No puede percibir que la vida humana sólo tiene sentido en la comunicación, ni que el pensamiento del educador sólo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatizados ambos por la realidad y, por ende, en la intercomunicación. Por esto mismo, el pensamiento de aquél no puede ser un pensamiento para estos últimos, ni puede ser impuesto a ellos. De ahí que no pueda ser un pensar en forma aislada, en una torre de marfil, sino en y por la comunicación en torno, repetimos, de una realidad.

Y si sólo así tiene sentido en pensamiento, si sólo encuentra su fuente generadora en la acción sobre el mundo, el cual mediatiza las conciencias en comunicación, no será posible la superación de los hombres sobre los hombres.

Tal superación, que surge como uno de los rasgos fundamentales de la concepción “educativa” que estamos criticando, la sitúa una vez más como práctica de la dominación.

De ésta, que se basa en una falsa comprensión de los hombres a los que reduce a meros objetos, no puede esperarse que provoque el desarrollo de lo que Fromm denomina biofilia, sino el desarrollo de su contrario, la necrofilia.

“Mientras la vida –dice Fromm– se caracteriza por el crecimiento de una manera estructurada, funcional, el individuo necrófilo ama todo lo que no crece, todo lo que es

⁶⁸ La concepción del saber de la concepción “bancaria” es, en el fondo, lo que Sastre (El hombre y las cosas) llamaría concepción “digestiva” o “alimenticia” del saber. Éste es como si fuese el “alimento” que el educador va introduciendo en los educandos, en una especie de tratamiento de engorda...

⁶⁹ Existen profesores que, al elaborar una bibliografía, determinan la lectura de un libro señalando su desarrollo entre páginas determinadas, pretendiendo con esto ayudar a los alumnos...

mecánico. La persona necrófila se mueve por un deseo de convertir lo orgánico en inorgánico, de mirar la vida mecánicamente como si todas las personas viviente fuesen objetos. Todos los procesos, sentimientos y pensamientos de vida se transforman en cosas. La memoria y no la experiencia; tener y no ser es lo que cuenta. El individuo necrófilo puede realizarse con un objeto –una flor o una persona– únicamente si lo posee; en consecuencia, una amenaza a su posesión es una amenaza a él mismo; si pierde la posesión, pierde el contacto con el mundo.” Y continúa, más adelante: “ama el control y, en el acto de controlar, mata la vida”.⁷⁰

La opresión, que no es sino un control aplastador, es necrófila. Se nutre del amor a la muerte y no del amor a la vida.

La concepción “bancaria” que a ella sirve, también lo es. En el momento en que se fundamenta sobre un concepto mecánico, estático, espacilizado de la conciencia y en el cual, por esto mismo, transforma a los educandos en recipientes, en objetos, no puede esconder su marca necrófila. No se deja mover por el ánimo de liberar el pensar mediante la acción de los hombres, los unos con los otros, en la tarea común de rehacer el mundo y transformarlo en un mundo cada vez más humano.

Su ánimo es justamente lo contrario; el de controlar el pensamiento y la acción conduciendo a los hombres a la adaptación al mundo. Equivale a inhibir el poder de creación y de acción. Y al hacer esto, al obstruir la actuación de los hombres como sujetos de su acción, como seres capaces de opción, los frustra.

Así, como por un motivo cualquiera los hombres sienten la prohibición de actuar, cuando descubren su incapacidad para desarrollar el uso de sus facultades, sufren.

Sufrimiento que proviene “del hecho de haberse perturbado el equilibrio humano” (Fromm). El no poder actuar, que provoca el sufrimiento, provoca también en los hombres el sentimiento de rechazo a su impotencia. Intenta, entonces, “restablece su capacidad de acción” (Fromm).

Sin embargo, ¿puede hacerlo? ¿y cómo?, preguntar Fromm. Y responde que un modo es el de cometerse a una persona o grupo que tenga poder e identificarse con ellos. Por esta participación simbólica en la vida de otra persona, el hombre tiene ilusión de que actúa, cuando, en realidad, no hace sino cometerse a los que actúan y convertirse en una parte de ellos.⁷¹

Quizás podamos encontrar en los oprimidos este tipo de reacción en las manifestaciones populistas. Su identificación con líderes carismáticos, a través de los cuales se pueden sentir actuando y, por lo tanto, haciendo uso de sus potencialidades y su rebeldía, que surge de la emersión en el proceso histórico, se encuentran envueltas, por este ímpetu, en la búsqueda de realización de sus potencialidades de acción.

Para las élites dominadoras, esta rebeldía que las amenaza tiene solución en una mayor dominación –en la represión hecha, incluso, en nombre de la libertad y del establecimiento del orden y de la paz social. Paz social que, en el fondo, no es otra sino la paz privada de los dominadores.

Es por esto mismo por lo que pueden considerar –lógicamente, desde su punto de vista– como un absurdo “la violencia propia de una huelga de trabajadores y exigir simultáneamente el Estado que utilice la violencia a fin de acabar con la huelga.”⁷²

⁷⁰ Erich Fromm, op. cit., pp. 28-29.

⁷¹ Erich Fromm, op. cit., pp. 28-29.

⁷² Niebuhr, El hombre moral en una sociedad inmoral, p. 127-

La educación como práctica de la dominación que hemos venido criticando, al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es indocinarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión.

Al denunciarla, no esperamos que las élites dominadoras renuncien a su práctica. Esperarlo así sería una ingenuidad de nuestra parte.

Nuestro objetivo es llamar la atención de los verdaderos humanistas sobre el hecho de que ellos no pueden, en la búsqueda de la liberación, utilizar la concepción “bancaria” so pena de contradecirse en su búsqueda. Asimismo, no puede dicha concepción transformarse en el legado de la sociedad opresora a la sociedad revolucionaria.

La sociedad revolucionaria que mantenga la práctica de la educación “bancaria”, se equivocó en este mantener, o se dejó “tocar” por la desconfianza y por la falta de fe en los hombres. En cualquiera de las hipótesis, estará amenazada por el espectro de la reacción.

Desgraciadamente, parece que no siempre están convencidos de esto aquellos que se inquietan por la causa de la liberación. Es que, envueltos por el clima generador de la concepción “bancaria” y sufriendo su influencia, no llegan a percibir tanto su significado como su fuerza deshumanizadora. Paradójicamente, entonces usan el mismo instrumento alienador, en un esfuerzo que pretende ser liberador. E incluso, existen los que, usando el mismo instrumento alienador, llaman ingenuos o soñadores, si no reaccionarios, a quienes difieren de esta práctica.

Lo que nos parece indiscutible es que si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alinearlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo.

Dado que no podemos aceptar la concepción mecánica de la conciencia, que la ve como algo vacío que debe ser llenado, factor que aparece además como uno de los fundamentos implícitos en la visión bancaria criticada, tampoco podemos aceptar el hecho de que la acción liberadora utilice de las mismas armas de la dominación, vale decir, las de la propaganda, los marbetes, los “depósitos”.

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comportan con la liberación no puede serse “vacíos” a quienes el mundo “llena” con contenidos; no puede basarse en una conciencia especializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como conciencia internacional al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo.

Al contrario de la concepción “bancaria”, la educación problematizadora, respondiendo a la esencia del ser comunicados y da existencia a la comunicación. Se identifica con lo propio de la conciencia que es ser, siempre, conciencia de, no sólo cuando se intenciona hacia objetos, sino también cuando se vuelve sobre sí misma, en lo que Jaspers denomina “escisión”.⁷³ Escisión en la que la conciencia es conciencia de la conciencia.

En este sentido, la educación liberadora, probalementizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del

⁷³ La reflexión de la conciencia sobre sí misma es algo tan evidente y sorprendente como la intencionalidad. Yo me digo a mí mismo, soy uno y doble. No soy un ente que existe como una cosa, sino que soy escisión, objeto para mí mismo. Kart Jaspers, *Filosofía*, vo. I, Ed. de la Universidad de Puerto Rico, Revista de Occidente, Madrid, 1958, p. 6.

acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes –educador, por un lado; educandos, por otro–, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Si ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible.

El antagonismo entre las dos concepciones, la “bancaria”, que sirve a la dominación, y la problematizadora, que sirve a la liberación, surge precisamente ahí. Mientras la primera, necesariamente, mantiene la contradicción educador-educandos, la segunda realiza la superación.

Con el fin de mantener la contradicción, la concepción “bancaria” niega la dialogicidad como esencia de la educación y se hace antidialógica; la educación problematizadora –situación gnoseológica– a fin de realizar la superación afirma la dialogicidad y se hace dialógica.

En verdad, no sería posible llevar a cabo la educación problematizadora, que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, ni realizarse como práctica de la libertad sin superar la contradicción entre el educador y los educandos. Como tampoco sería posible realizarla al margen del diálogo.

A través de éste se opera la superación de la que resulta un nuevo término: no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador.

De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso ñeque crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas.

Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador. Mediadores son los objetos cognoscibles que, en la práctica “bancaria”, pertenecen al educador, quien los describe o los deposita en los pasivos educandos.

Dicha práctica, dicotomizando todo, distingue, en la acción del educador, dos momentos. El primero es aquel en el cual éste, en su biblioteca o en su laboratorio, ejerce un acto cognoscente frente al objeto cognoscible, en tanto se prepara para su clase. El segundo es aquel en el cual, frente a los educandos, narra o diserta con respecto al objeto sobre el cual ejerce su acto cognoscente.

El papel que a éste les corresponde, tal como señalamos en páginas anteriores, es sólo archivar la narración o los depósitos que les hace el educador. De este modo, en nombre de la “preservación de la cultura y del conocimiento”, no existe ni conocimiento ni cultura verdaderos.

No puede haber conocimiento pues los educandos no son llamados a conocer sino a memorizar el contenido narrado por el educador. No realizan ningún acto cognoscitivo, una vez que el objeto que debiera ser puesto como incidencia de su acto cognoscente es posesión del educador y no mediador de la reflexión crítica de ambos.

Por el contrario, la práctica problematizadora no distingue estos momentos en el quehacer del educador-educando. No es sujeto cognoscente en uno de sus momentos y sujeto narrador del contenido conocido en otros. Es siempre un sujeto cognoscente, tanto cuando se prepara como cuando se encuentra dialógicamente con los educandos.

El objeto cognoscible, del cual el educador bancario se apropia, deja de ser para él una propiedad suya para transformarse en la incidencia de su reflexión y de la de los educandos. De este modo el educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Éstos, en vez de ser dóciles reporteros de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico.

En la medida en que el educador presenta a los educandos el contenido, cualquiera que sea, como objeto de su admiración, del estudio que debe realizarse, “readmira” la “admiración” que hiciera con anterioridad en la “admiración” que de él hacen los educandos.

Por el mismo hecho de constituirse esta práctica, el papel del educador problematizador es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento al nivel de la “doxa” por el conocimiento verdadero, el que se da al nivel del “logos”.

Es así como, mientras la práctica “bancaria”, como recalcamos, implica una especie de anestésico, inhibiendo el poder creador de los educandos, la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad. La primera pretende mantener la inmersión; la segunda, por el contrario, busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad.

Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder al desafío. Desafiados, comprenden el desafío en la propia acción de captarlos. Sin embargo, precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tomarse crecientemente crítica y, por eso, cada vez más tiende a tomarse crecientemente crítica y, por esto, cada vez más desalienada.

A través de ella, que provoca nuevas comprensiones de nuevos desafíos, que van surgiendo en el proceso de respuesta, se van reconociendo más y más como compromiso. En sí como se da el reconocimiento que compromete.

La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres.

La reflexión que propone, por ser auténtica, no es sobre este hombre abstracción, ni sobre este mundo sin hombre, sino sobre los hombres en sus relaciones con el mundo. Relaciones en las que conciencia y mundo después y viceversa.

“La conciencia y el mundo –señala Sartre– se dan al mismo tiempo: exterior por esencia a la conciencia, el mundo es, por esencia, relativo a ella.”⁷⁴

Es por esto por lo que, en cierta oportunidad, en uno de los “círculos de cultura” del trabajo que se realiza en Chile, un campesino, a quien la concepción bancaria clasificaría como “ignorante absoluto”, mientras discutía a través de una “codificación” el concepto antropológico de cultura, declaró: “Descubro ahora que no hay mundo sin hombre”. Y cuando el educador le dijo: “Admitamos, absurdamente, que murieran todos los hombres del mundo y quedase la tierra, quedasen los árboles, los pájaros, los animales, los ríos, el mar, las estrellas, ¿no sería todo este mundo?” “No –respondió enfático–, faltaría quien dijese: Esto es mundo”. El campesino quiso decir, exactamente, que faltaría la conciencia del mundo que implica, necesariamente, el mundo de la conciencia.

⁷⁴ Jean Paul Sastre, *El hombre y las cosas*, Ed. Losada, Buenos Aires, 1965, pp. 25-26.

En verdad, no existe un yo que se constituye sin un no-yo. A su vez, el no-yo constituyente del yo se constituye en la constitución del yo constituido. De esta forma, el mundo constituyente de la conciencia se transforma en mundo de la conciencia, un objetivo suyo percibido, el cual la da intensidad. De ahí la afirmación de Sastre, citada con anterioridad, “conciencia y mundo se dan al mismo tiempo”.

En la medida en que los hombres van aumentando el campo de su percepción, reflexionando simultáneamente sobre sí y sobre el mundo, van dirigiendo, también su mirada a percibidos que, aunque presentes en lo que Husserl denomina “visiones de fondo”,⁷⁵ hasta entonces no se destacaban, “no estaban puestos por sí”.

De este modo en sus “visiones de fondo”, van destacando “percibidos” y volcando sobre ellos su reflexión.

Lo que antes existía como objetividad, pero no era percibido en sus implicaciones más profundas y, a veces, ni siquiera era percibido, se “destaca” y asume el carácter de problema y, por lo tanto, de desafío.

A partir de este momento, el “percibido destacado” ya es objeto de la “admiración” de los hombres y, como tal, de su acción y de su conocimiento.

Mientras en la concepción “bancaria” permitásemos la insistente repetición el educador va “llenando” a los educandos de falso saber que son los contenidos impuestos, en la práctica problematizadora los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él. Se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso.

La tendencia, entonces, tanto del educador-educando como la de los educandos-educadores es la de establecer una forma auténtica de pensamiento y acción. Pensarse a sí mismos y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este pensar de la acción.

La educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están.

Si, de hecho no es posible entenderlos fuera de sus relaciones dialécticas con el mundo, si éstas existen, independientemente de si las perciban o no, o independientemente de cómo las perciben, es verdadero también que su forma de actuar, cualquiera que sea, es en gran parte, en función de la forma como se perciben en el mundo.

Una vez más se vuelven antagónicas las dos concepciones y las dos prácticas que estamos analizando. La “bancaria”, por razones obvias, insiste en mantener ocultas ciertas razones que explican la manera como están siendo los hombres en el mundo y, para esto mitifican la realidad. La problematizadora, comprometida con la liberación, se empeña en la desmitificación. Por ello, la primera niega el diálogo en tanto que la segunda tiene en él la relación indispensable con el acto cognoscente, descubridor de la realidad. La primera es “asistencial”, la segunda es crítica; la primera, en la medida en que sirve a la dominación, inhibe el actor creador y, aunque no puede matar la intencionalidad de la conciencia como un desprenderse hacia el mundo, la “domestica” negando a los hombres en su vocación ontológica e histórica de humanizarse. La segunda en la medida en que sirve a la liberación, se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres

⁷⁵ Edmundo Husserl, *Notas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, Fondo de Cultura Económica, México, 1962 p.79

sobre la realidad, responde a su vocación como seres que no puede autenticarse al margen de la búsqueda y de la transformación creadora.

La concepción y la práctica “bancarias” terminan por desconocer a los hombres como seres históricos en tanto que la problematizadora parte, precisamente, del carácter histórico y de la historicidad de los hombres.

Es por esto por lo que los reconoce como seres que están siendo, como seres inacabados, inconclusos en y con una realidad que siendo histórica es también tan inacabada como ellos.

Los hombres, diferentes de los otros animales, que son sólo inacabados más no históricos, se saben inacabados. Tienen conciencia de su inconclusión.

Así se encuentra la raíz de la educación misma, como manifestación exclusivamente humana. Vale decir, en la inconclusión de los hombres y en la conciencia que de ella tienen. De ahí que sea la educación un quehacer permanente. Permanente en razón de la incorporación de los hombres y del devenir de la realidad.

De esta manera, la educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo.

Su “duración” como proceso, en el sentido bergsoniano del término, radica en el juego de los contrarios permanencia-cambio.

En tanto la concepción “bancaria” recalca la permanencia, la concepción problematizadora refuerza el cambio. De este modo, la práctica “bancaria”, al implicar la inmovilidad a que hicimos referencia, se hace reaccionaria, en tanto que la concepción problematizadora, al no aceptar un presente bien comportado no acepta tampoco un futuro preestablecido y enraizándose en el presente dinámico, se hace revolucionaria.

La educación problematizadora no es una fijación reaccionaria, es futuro revolucionario. De ahí que sea profética y, como tal, esperanzada⁷⁶. De ahí que corresponda a la condición de los hombres como seres históricos y a su historicidad. De ahí que se identifique con ellos como seres más allá de sí mismos; como “proyectos”; como seres que caminan hacia delante, que miran al frente; como seres a quienes la inmovilidad amenaza de muerte; para quienes el mirar hacia atrás no debe ser una forma nostálgica de querer volver sino una mejor manera de conocer lo que está siendo, para construir mejor el futuro. De ahí que se identifique con el movimiento permanente en que se encuentran inscritos los hombres, como seres que se saben inconclusos; movimiento que es histórico y que tiene su punto de partida, su sujeto y su objetivo.

El punto de partida de dicho movimiento radica en los hombres mismos. Sin embargo, como no hay hombres sin mundo, sin realidad, el movimiento parte de las relaciones hombre-mundo. De ahí que este punto de partida esté siempre en los hombres, en su aquí, en su ahora, que constituyen la situación en que se encuentran ora inmersos, ora emersos, ora insertos.

Solamente a partir de esta situación, que les determina la propia percepción que de ella están teniendo, pueden moverse los hombres.

⁷⁶ En un ensayo reciente, aún no publicado, *cultural action for freedom*, discutimos con mayor profundidad el sentido profético y esperanzado de la educación o acción cultural problematizadora. Profecía y esperanza que resultan del carácter utópico de tal forma de acción, tomándose la utopía en la unidad inquebrantable entre la denuncia y el anuncio. Denuncia de una realidad deshumanizante y anuncio de una realidad en que los hombres pueden ser más. Anuncio y denuncia no son, sin embargo palabras vacías sino compromiso histórico.

Y para hacerlo, auténticamente incluso, es necesario que la situación en que se encuentran no aparezca como algo fatal e intrasponible sino como una situación desafiadora, que solo los limita.

En tanto la práctica “bancaria” por todo lo que de ellas dijimos, subraya, directa o indirectamente, la percepción fatalista que están teniendo los hombres de su situación, la práctica problematizadora, al contrario propone a los hombres su situación como problema. Les propone su situación como incidencia de su acto cognoscente, a través del cual será posible la superación de la percepción mágica o ingenua que de ella tenga. La percepción ingenua o mágica de la realidad, de la cual resultaba la postura fatalista, cede paso a una percepción capaz de percibirse. Y dado que es capaz de percibirse, al tiempo que percibe la realidad que le parecería en sí inexorable, es capaz de objetivarla.

De esta manera, profundizarlo la toma de conciencia de la situación, los hombres se “apropian” de ella como realidad histórica y, como tal, capaz de ser transformada por ellos. El fatalismo cede lugar, entonces, al ímpetu de transformación y de búsqueda, del cual los hombres se sienten sujetos.

Violencia sería, como de hecho lo es, que los hombres, seres históricos y necesariamente insertos en un movimiento de búsqueda con otros hombres, no fuesen el sujeto de su propio movimiento.

Es por esto mismo por lo que, cualquiera que sea la situación en la cual algunos hombres prohíban a otros que sean sujetos de su búsqueda, se instaura como una situación violenta. No importan los medios utilizados para esta prohibición. Hacerlos objetos es enajenarlos de sus decisiones, que son transferidas a otro u otros.

Sin embargo, este movimiento de búsqueda sólo se justifica en la medida en que se dirige al ser más, a la humanización de los hombres. Y está, como afirmamos en el primer capítulo, es su vocación histórica, contradicha por la deshumanización que al no ser vocación, es viabilidad comprobable en la historia. Así, en tanto viabilidad, debe aparecer ante los hombres como desafío y no como freno al acto de buscar.

Por otra parte, esta búsqueda del ser más no puede realizarse en el aislamiento en el individualismo, sino en la comunión, en la solidaridad de los que existen y de ahí que sea imposibles que se dé en las relaciones antagónicas entre opresores y oprimidos.

Nadie puede ser auténticamente, prohibiendo que los otros sean. Ésta es una exigencia radical. La búsqueda del ser más a través del individualismo conduce al egoísta tener más, una forma de ser menos. No es que no sea fundamental –repetimos- tener para ser. Precisamente porque lo es, no puede el tener de algunos convertirse en la obstaculización al tener de los demás, robusteciendo así el poder de los primeros, con el cual aplastan a los segundos, dada su escasez de poder.

Para la práctica “bancaria” lo fundamental es, en la mejor de las hipótesis, suavizar esta situación manteniendo sin embargo las conciencias inmersas en ella. Para la educación problematizadora, en tanto quehacer humanista y liberador, la importancia radica en que los hombres sometidos a la dominación luchan por su emancipación.

Es por esto por lo que esta educación, en la que educadores y educandos se hacen sujetos de su proceso, superando el intelectualismo alienante, superando el autoritarismo del educador “bancario”, supera también la falsa conciencia del mundo.

El mundo ahora, ya no es algo sobre lo que se habla con falsas palabras, sino el mediatizador de los sujetos de la educación, la incidencia de la acción transformadora de los hombres, de la cual resulta su humanización.

Ésta es la razón por la cuál la concepción problematizadora de la educación no puede servir al opresor.

Ningún “orden” opresor soportaría el que los oprimidos empezasen a decir: “¿Por qué?”.

Si esta educación sólo puede ser realizada en términos sistemáticos, por la sociedad que hizo la revolución, esto no significa que el liderazgo revolucionario espere llegar al poder para aplicarla.

En el proceso revolucionario el liderazgo no puede ser “bancario”, para después dejar de serlo.⁷⁷

CAPÍTULO III

La dialogicidad: esencia de la educación como Práctica de la libertad.

El diálogo empieza en la búsqueda del contenido programático.

Las relaciones hombres-mundo, los “temas generadores” y el contenido programático de la educación.

La investigación de los temas generadores y su metodología.

La significación concienciada de la investigación de los temas generadores.

Los momentos de la investigación.

Al iniciar este capítulo sobre la dialogicidad de la educación, con el cual estaremos continuando el análisis hecho en el anterior, a propósito de la educación problematizadora, nos parece indispensable intentar algunas consideraciones en torno de la esencia del diálogo. Profundizaremos las afirmaciones que hicimos con respecto al mismo tema en *La educación como práctica de la libertad*¹.

Al intentar un adentramiento en el diálogo, como fenómeno humano, se nos revela la palabra: de la cual podemos decir que es el diálogo mismo. Y, al encontrar en el análisis del diálogo la palabra como algo más que un medio para que éste se produzca, se nos impone buscar, también, sus elementos constitutivos.

Esta búsqueda nos lleva a sorprender en ella dos dimensiones —acción y reflexión— en tal forma solidarias, y en una interacción tan radical que, sacrificada, aunque en parte, una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión² y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo.³

¹ Siglo XXI Editores, México, 3ª. ed., 1972.

² Palabra $\left\{ \begin{array}{l} \text{a) acción} \\ \text{b) reflexión} \end{array} \right.$ praxis Sacrificio $\left\{ \begin{array}{l} \text{a) de la acción: Palabrería verbalismo} \\ \text{b) de la reflexión: activismo} \end{array} \right.$

³ Algunas de las reflexiones aquí desarrolladas nos fueron sugeridas en conversaciones con el profesor Ernani María Fiori.

⁷⁷ En el capítulo IV analizaremos detenidamente este aspecto, al discutir las teorías dialógicas y antidialógicas de la acción.

La palabra inauténtica, por otro lado, con la que no se puede transformar la realidad, resulta de la dicotomía que se establece entre sus elementos constitutivos. En tal forma que, privada la palabra de su dimensión activa, que sacrifica también, automáticamente, la reflexión, transformándose en palabrería, en mero verbalismo. Por ello alienada y alienante. Es una palabra hueca de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción.

Si, por lo contrario, se subraya o hace exclusiva la acción con el sacrificio de la reflexión, la palabra se convierte en activismo. Éste, que es acción por la acción, al minimizar la reflexión, niega también la praxis verdadera e imposibilita el diálogo.

Cualquiera de estas dicotomías, al generarse en formas inauténticas de existir, genera formas inauténticas de pensar que refuerzan la matriz en que se constituyen.

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento*.

Los hombres no se hacen en el silencio,⁴ sino en la palabra, en el trabajo, en la acción en la reflexión.

⁴ No nos referimos, obviamente, al silencio de las meditaciones profundas en que los hombres, en una forma aparente de salir del mundo, se apartan de él para “admirarlo” en su globalidad, continuando en él. De ahí que estas formas de recogimiento sólo sean verdaderas cuando los hombres se encuentran en ellas empapados de “realidad” y no cuando, significando un desprecio al mundo, constituyen formas de evasión, en una especie de “esquizofrenia histórica”.

Más si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirlo no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. Precisamente por esto, nadie puede decir palabra verdadera solo, o decirlo para otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirlo. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación.

El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para *pronunciarlo* no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú

Ésta es la razón que hace imposible el diálogo entre aquellos que quieren pronunciar el mundo y los que no quieren hacerlo, entre los que niegan a los demás la *pronunciación* del mundo, y los que no la quieren, entre los que niegan a los demás el derecho de decir la palabra y aquellos a quienes se ha negado este derecho. Primero, es necesario que los que así se encuentran, negados del derecho primordial de decir la palabra, reconquisten ese derecho prohibiendo que continúe este asalto deshumanizante.

Si diciendo la palabra con que al *pronuncia* el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales.

Por esto, el diálogo es una exigencia, existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes.

Tampoco es discusión guerra, polémica, entre dos sujetos que no aspiran a comprometerse con la *pronunciación* del mundo ni con la búsqueda de la verdad, sino que están interesados solamente en la imposición de su verdad.

Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que *pronuncian* el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres.

Es así como no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la *pronunciación* del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda⁵. Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo. De ahí que sea, esencialmente, tarea de sujetos y que no pueda verificarse en la relación de dominación. En ésta, lo que hay es patología amorosa: sadismo en quien domina, masoquismo en los dominados. Amor no. El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de la liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico.

⁵ Cada vez nos convencemos más de la necesidad de que los verdaderos revolucionarios reconozcan en la revolución un acto de amor, en tanto es un acto creador y humanizador. Para nosotros, la revolución que no se hace sin una teoría de la revolución y por lo tanto sin conciencia, no tiene en ésta algo irreconciliable con el amor. Por el contrario, la revolución que es hecha pro los hombres es hecha en nombre de su humanización.

¿Qué lleva a los revolucionarios a unirse a los oprimidos sino la condición deshumanizada en que éstos se encuentran? No es debido al deterioro que ha sufrido la palabra amor en el mundo capitalista que la revolución dejará de ser amorosa, ni que los revolucionarios silencien su carácter biófilo. Guevara, aunque hubiera subrayado el “riesgo de parecer ridículo”, no temió afirmarlo: “Déjeme decirle –declaró, dirigiéndose a Carlos Quijano--, a riesgo de parecer ridículo, que el verdadero revolucionario está guiado por grandes sentimientos de amor. Es imposible pensar en un revolucionario auténtico sin esta cualidad”.

Como acto de valentía, no puede ser identificado con un sentimiento ingenuo; como acto de libertad, no puede ser pretexto para la manipulación, sino que debe generar otros actos de libertad. Si no es así no es amor.

Por esta misma razón, no pueden los dominados, los oprimidos, en su nombre, acomodarse a la violencia que se les imponga, sino luchar para que desaparezcan las condiciones objetivas en que se encuentran aplastados.

Solamente con la supresión de la situación opresora es posible restaurar el amor que en ella se prohibía.

Si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo.

No hay, por otro lado, diálogo si no hay humildad. La pronunciación del mundo, con el cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto arrogante.

El diálogo, como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, se rompe si sus polos (o uno de ellos) pierde la humildad.

¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro nunca en mí?

¿Cómo puedo dialogar, si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros meros objetos en quienes no reconozco otros “yo”?

¿Cómo puedo dialogar, si me siento participante de un “ghetto” de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quines todos los que están fuera son “esa gente” o son “nativos inferiores”?

y que la presencia de las masas en la historia es síntoma de su deterioro, el cual debo evitar?

¿Cómo puedo dialogar, si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido con ella?

¿Cómo puedo dialogar, si temo la superación y si, sólo con pensar en ella, sufro y desfallezco?

La autosuficiencia es incompatible con el diálogo. Los hombres que carecen de humildad, o aquellos que la pierden, no pueden aproximarse al pueblo. No pueden ser sus compañeros de pronunciación del mundo. Si alguien no es capaz de sentirse y saberse tan hombre como los otros, significa que le falta mucho que caminar, para llegar al lugar de encuentro con ellos. En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación buscan saber más.

No hay diálogo, tampoco, si no existe una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres.

La fe en los hombres es un dato *a priori* del diálogo. Por ello, existe aun antes de que éste se instaure. El hombre dialógico tiene fe en los hombres antes de encontrarse frente a frente con ellos. Ésa, sin embargo, no es una fe ingenua. El hombre dialógico que es crítico sabe que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres y saben también que ellos pueden, enajenados en una situación concreta, tener ese poder disminuido. Esta posibilidad, sin embargo, en vez de matar en el hombre dialógico su fe en los hombres, se presenta ante él, por el contrario, como un desafío al cual debe responder. Está convencido de que este poder de hacer y transformar, si bien negado en ciertas situaciones concretas, puede renacer. Puede constituirse. No gratuitamente, sino mediante la lucha por su liberación. Con la instauración del trabajo libre y no esclavo, trabajo que otorgue la alegría de vivir.

Sin esta fe en los hombres, el diálogo es una farsa o, en la mejor de las hipótesis, se transforma en manipulación paternalista.

Al basarse en el amor, la humildad, la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia. Sería una contradicción si, en tanto amoroso, humilde y lleno de fe, el diálogo no provocases este clima de confianza entre sus sujetos. Por esta misma razón, no existe esa confianza en la relación antidialógica de la concepción “bancaria” de la educación.

Si la fe en los hombres es un *a priori* del diálogo, la confianza se instaure en él. La confianza va haciendo que los sujetos dialógicos se vayan situando cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo. Si falta la confianza significa que fallaron las condiciones discutidas anteriormente. Un falso amor, una falsa humildad, una debilitada fe en los hombres no pueden generar confianza. La confianza implica el testimonio que un sujeto da al otro, de sus intenciones reales y concretas. No puede existir si la palabra, descaracterizada, no coincide con los actos. Decir una cosa y hacer otra, no tomando la palabra en serio, no puede ser estímulo a la confianza.

Hablar de democracia y callar al pueblo es una farsa. Hablar del humanismo y negar a los hombres es una mentira.

Tampoco hay diálogo sin esperanza. La esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda. Búsqueda que como ya señalamos, no puede darse en forma aislada, sino en una comunión con los demás hombres, por ello mismo, nada viable en la situación concreta de opresión.

La desesperanza es también una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él. La deshumanización, que resulta del “orden injusto”, no puede ser razón para la pérdida de la esperanza, sino que, por el contrario, debe ser motivo de una mayor esperanza, la que conduce a la búsqueda incesante de la instauración de la humanidad negada en la injusticia.

Esperanza que no se manifiesta, sin embargo, en el gesto pasivo de quien cruza los brazos y espera. Me muevo en la esperanza en cuanto lucho y, si lucho con esperanza, espero.

Si el diálogo es el encuentro de los hombres para ser más, éste no puede realizarse en la desesperanza. Si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no puede haber diálogo. Su encuentro allí es vacío y estéril. Es burocrático y fastidioso.

Finalmente, no hay diálogo verdadero si no existe en sus sujetos un pensar verdadero. Pensar crítico que, no aceptando la dicotomía mundo-hombres, reconoce entre ellos una inquebrantable solidaridad. Éste es un pensar que percibe la realidad como un proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático- Una tal forma de pensar no se dicotomiza a sí misma de la acción y se empapa permanentemente de temporalidad, a cuyos riesgos no teme.

Se opone al pensar ingenuo, que ve el “tiempo histórico como un peso, como la estratificación de las adquisiciones y experiencias del pasado”⁶ de lo que resulta que el presente debe ser algo normalizado y bien adaptado.

Para el pensar ingenuo, lo importante es la acomodación a este presente normalizado. Para el pensar crítico, la permanente transformación de la realidad, con vistas a una permanente humanización de los hombres. Para el pensar crítico, diría Pierra Furter, “la meta no será ya eliminar los riesgos de la temporalidad, adhiriéndome al espacio garantizado, sino temporalizar el espacio. El universo no se me revela —señala Furter— en el espacio imponiéndome una presencia maciza a la cual sólo puedo adaptarme, sino que se me revela como campo, un dominio que va tomando forma en la medida de mi acción”⁷

Pensar el pensar ingenuo la meta es apegarse a ese espacio garantizado, ajustándose a él y al negar así la temporalidad se niega a sí mismo.

Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Educación que, superando la contradicción educador-educando, se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden en su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza.

De ahí que, para realizar esta concepción de la educación como práctica de la libertad, su dialogicidad empiece, no al encontrarse el educador-educando con los educando-educadores en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquél se pregunta en torno a qué va a dialogar con éstos. Dicha inquietud en torno al contenido del diálogo es la inquietud a propósito del contenido programático de la educación.

Para el “educador bancario”, en su antidialogicidad, la pregunta, obviamente, no es relativa al contenido del diálogo, que para él no existe, sino con respecto al programa sobre el cual disertará a sus alumnos. Y a esta pregunta responde él mismo, organizando su programa.

Para el educador-educando, dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición —un conjunto de informes que han de ser

depositados en los educandos—, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada⁸

⁶ Trozo de una carta de un amigo del autor

⁷ Pierre Furter, *Educacao e vida*, Editora Vozes Petrópolis, Río, 1966, pp. 26-27

⁸ En una larga conversación con Malraux, declaró Mao: Usted sabe qué es lo que proclamo desde hace tiempo;

La educación auténtica, repetimos, no se hace de **A** para **B** o de **A** sobre **B**, sino **A** con **B**, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno de él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación. Uno de los equívocos propios de una concepción ingenua del humanismo, radica en que, en su ansia por presentar un modelo ideal de “buen hombre”, se olvida de la situación concreta, existencial presente de los hombres mismos. “El humanismo —dice Furter— consisten permitir la toma de conciencia de nuestra plena humanidad, como condición y obligación, como situación y proyecto”⁹

Simplemente, no podemos llegar a los obreros, urbanos o campesinos (estos últimos de modo general inmersos en un contexto colonial, casi umbilicalmente ligados al mundo de la naturaleza del cual se sienten más parte que transformadores) para entregarles “conocimientos”, como lo hacía una concepción bancaria, o imponerles un modelo de “buen hombre” en un programa cuyo contenido hemos organizado nosotros mismos.

No serían pocos los ejemplos que podríamos citar de programas de naturaleza política, o simplemente docente, que fallaron porque sus realizadores partieron de su visión personal de la realidad. Falta verificada porque no tomaron en cuenta, en ningún instante, a los hombres en situación a quienes dirigían su programa, a no ser como meras incidencias de su acción.

⁹ Pierre Furter, *op.cit.*, p.165.

Para el educador humanista o el revolucionario auténtico, la incidencia de la acción es la realidad que debe ser transformada por ellos con los otros hombres y no los hombres en sí.

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, mas no necesariamente a la del pueblo¹⁰

Se olvidan de que su objetivo fundamental es luchar con el pueblo por la recuperación de la humanidad robada y no conquistar al pueblo. Este verbo no debe tener cabida en su lenguaje sino en el del donador. Al revolucionario le cabe liberar y liberarse con el pueblo y no conquistarlo.

¹⁰”A fin de unirse a las masas deben conocer sus necesidades y deseos. En el trabajo con las masas es preciso partir de las necesidades de éstas, y no de nuestros propios deseos, por buenos que fueren. Ocurre en ocasiones que las masas necesitan objetivamente alguna reforma, pero la conciencia subjetiva de esa necesidad no ha madurado aún en ellas y no se muestran dispuestas ni decididas a llevarla a la práctica. En ese caso tenemos que esperar con paciencia e introducir la reforma sólo cuando, gracias a nuestro trabajo, haya madurado la necesidad en la mayoría de las masas y éstas se encuentren dispuestas y decididas a llevarla a la práctica, porque de lo contrario quedaremos aislados...En ese sentido tenemos dos principios: primero, lo que las masas necesitan en realidad, y no lo que nosotros imaginamos que necesitan; y segundo, lo que las masas están dispuestas y decididas a hacer, y no lo que nosotros estamos dispuestos a hacer en beneficio de ellas” Mao Tse Tung, *El frente unido en el trabajo cultural, en obras escogidas*, Buenos Aires, Platina, 1959, t.II, pp.424-5.

En su actuación política, las élites dominantes son eficientes en el uso de la concepción “bancaria” (en la cual la conquista es uno de los instrumentos) porque, en la medida en que desarrollan una acción que estimula la pasividad, coincide con el estado de “inmersión” de la conciencia oprimida.

Aprovechando esta inmersión de la conciencia oprimida, las élites la van transformando en aquella “vasija” de que hablábamos y depositando en ella aquellos marbetes que la hacen aún más temerosa de la libertad.

Un trabajo verdaderamente liberador es incompatible con esta práctica. A través de él, lo que se ha de hacer es proponer a los oprimidos los marbetes de los opresores, como problema, propiciando así su expulsión del “interior” de los oprimidos.

En última instancia, el empeño de los humanistas no puede ser el de la lucha de sus marbetes con los marbetes de los opresores, teniendo como intermediarios a los oprimidos, como si éstos fuesen en escenario de esta lucha, como si fuesen alojadores de los marbetes de unos y otros. El empeño de los humanistas, por el contrario, debe centrarse en que los oprimidos tomen conciencia de que por el hecho mismo de estar siendo alojadores de los opresores como seres duales, no están *pudiendo ser*.

Dicha práctica implica, por lo tanto, el que el acercamiento a las masas populares se haga, no para llevar un mensaje “salvador”, en forma de contenido que ha de ser depositado, sino para conocer, dialogando con ellas, no sólo la objetividad en que se encuentran, sino la *conciencia* de que esta objetividad estén teniendo, vale decir, los varios niveles de percepción que tengan de sí mismos y del mundo en el que y con el que están.

Es por esto por lo que no podemos, amenos que sea ingenuamente, esperar resultados positivos de un programa, sea éste educativo en un sentido más técnico o de acción política, que no respete la visión particular del mundo que tenga o esté teniendo el pueblo. Sin ésta el programa se constituye en una especie de invasión cultural, realizada quizá con la mejor de las intenciones, pero invasión cultural al fin.¹¹

Será a partir de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podremos organizar el contenido programático de la educación y acrecentar la acción revolucionaria.

En verdad, lo que debemos hacer es plantear al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial, concreta, presente, como problema que, a su vez, lo desafía y haciéndolo le exige una respuesta, no a un nivel intelectual, sino al nivel de la acción.¹²

Nunca disertar solamente sobre ella ni jamás donar contenidos que poco o nada tengan que ver con sus anhelos, sus dudas, sus esperanzas, sus temores. Contenidos que, a veces, aumentan estos temores. Temores que pertenecen a la conciencia oprimida.

Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra. Tenemos que estar convencidos de que su visión del mundo, manifestada en las diversas formas de su acción, refleja su situación en el mundo en el que se constituye. La acción educativa y la acción política no pueden prescindir del conocimiento crítico de esta situación, so pena de que se transformen en “bancarias” o en una prédica en el desierto.

Por esto mismo muchas veces, educadores y políticos hablan sin ser entendidos. Su lenguaje no sintoniza con la situación concreta de los hombres a quienes hablan. Y su habla es un discurso más, alienado y alienante.

El lenguaje del educador o del político (y cada vez nos convencemos más de que este último ha de tornarse también educador en el sentido más amplio de la palabra), tanto cuanto el lenguaje del pueblo, no existen sin un pensar, y ambos, pensamientos y lenguaje, sin una estructura a la cual se encuentren referidos. De modo, a fin de que haya comunicación eficiente entre ellos, es preciso que el educador y el político sean capaces de conocer las condiciones estructurales en que el pensamiento y el lenguaje del pueblo se constituyen dialécticamente.

De ahí, también, que el contenido programático para la acción, que surge de ambos, no puede ser de exclusiva elección de aquéllos, sino de ellos y del pueblo.

En la realidad de la que dependemos, en la conciencia que de ella tengamos educadores y pueblo, buscaremos el contenido programático de la educación.

El momento de esta búsqueda es lo que instaura el diálogo de la educación como práctica de la libertad. Es el momento en que se realiza la investigación de lo que llamamos el *universo temático*¹³ del pueblo o el conjunto de sus temas generadores.

¹¹ En el capítulo siguiente analizaremos detenidamente este punto.

¹² En este sentido, es bien contradictorio tanto que los hombres verdaderamente humanistas utilicen la práctica “bancaria”, como el que los hombres de derecha lleguen a empeñarse en un esfuerzo de educación problematizadora. Estos son siempre más coherentes, jamás aceptan una pedagogía de la problematización.

¹³ Con igual connotación utilizamos la expresión “temática significativa”.

Dicha investigación implica necesariamente una metodología que no puede contradecir la dialogicidad de la educación liberadora. De ahí que ésta sea igualmente dialógica. De ahí que, concienciada también, proporcione, al mismo tiempo, la aprehensión de los “temas generadores” y la toma de conciencia de los individuos en torno a ellos mismos.

Ésta es la razón por la cual (en forma coherente con la finalidad liberadora de la educación dialógica) no se trata de tener en los hombres el objeto de la investigación, cuyo sujeto sería el investigador. Lo que se pretende investigar, realmente, no son los hombres, como si fuesen piezas anatómicas, sino su pensamiento-referido a la realidad, los niveles de percepción sobre esta realidad, y su visión del mundo, mundo en el cual se encuentran envueltos sus temas generadores.

Antes de preguntarnos lo que es un tema generador, cuya respuesta nos aclarará lo que el “universo mínimo temático”, nos parece indispensable desarrollar algunas reflexiones.

En verdad, el concepto de “tema generador” no es una creación arbitraria o una hipótesis de trabajo que deba ser comprobada. Si el “tema generador” fuera una hipótesis que debiera ser comprobada, la investigación, en primer lugar, no sería en torno de él sino de su existencia.

En este caso, antes de buscar aprehenderlo en su riqueza, en su significado, en su pluralidad, en su devenir, en su constitución histórica, tendríamos que comprobar inicialmente su objetividad. Y sólo así podríamos intentar su captación.

Aun cuando esta posición —de duda crítica— sea legítima, nos parece que la comprobación del “tema generador”, como una concreción, es algo a lo que llegamos a través no sólo de la propia experiencia existencial sino también de una reflexión crítica sobre las relaciones hombre-mundo y hombres-hombres, implícitas en las primeras.

Detengámonos en este punto, y aunque pueda parecer un lugar común, nunca será demasiado en referirnos nuevamente a los hombres como los únicos seres, entre los inconclusos, capaces de tener, no sólo su propia actividad, sino a sí mismos como objeto de su conciencia, factor que los distingue del animal, incapaz de separarse de sus actividades.

En esta distinción, aparentemente superficial, vamos a encontrar las líneas que demarcan el campo del uno y del otro, desde el punto de vista de las actividades de ambos en el espacio en que se encuentran.

Al no poder separarse de su actividad, sobre la cual no puede ejercer un acto reflexivo, el animal no consigue impregnar la transformación que realiza en el mundo de un significado que vaya más allá de sí mismo.

En la medida en su actividad es una adherencia de él, los resultados de la transformación operada a través de ella no los sobrepasan. No se separan de él, en tanto cuanto su actividad. De ahí que ella carezca de finalidades que sean propuestas por él. Por un lado, el animal no se separa de su actividad que a él se encuentra adherida; y por otro, el punto de decisión de ésta se halla fuera de él: en la especie a que pertenece. Por el hecho de que su actividad sea él y él sea su actividad y dato que no puede separarse de ella en cuanto su punto de decisión se encuentra en su especie y no en él, el animal se constituye fundamentalmente como un “ser cerrado en sí mismos”

Al no tener este punto de decisión en sí; al no poder objetivarse, ni objetivar su actividad; al carecer de finalidades que proponerse y proponer; al vivir “inmerso” en el “mundo” al que no consigue dar sentido; al no tener una mañana ni un hoy, por vivir en un presente aplastante, el animal es ahistórico. Su vida ahistórica se da, no en el mundo, entendido en un sentido riguroso, dado que el mundo no se constituye en un “no.-yo” para él que sea capaz de constituirlo como “yo”.

El mundo humano, que es histórico, se hace para el “ser cerrado en sí mismo” mero soporte. Su contorno no le es problemático, sino estimulante. Su vida no es un correr riesgos, en tanto que no sabe que los corre. Estos, dado que no son desafíos percibidos reflexivamente sino meramente “notados” por las señales que los apuntan, no exigen respuesta que impliquen acciones de decisión. Por esto mismo, el animal no puede comprometerse. Su condición de ahistórico no le permite asumir la vida. Y, dado que no la asume, no puede construirla. Si no la construye, tampoco puede transformar su contorno. No puede, tampoco, saber destruido en vida, puesto que no consigue prolongar el soporte donde ella se da, en un mundo significativo y simbólico, el mundo comprensivo de la cultura y de la historia. Ésta es la razón por la cual el animal no animaliza su contorno para animarse, ni tampoco se desanimaliza. En el bosque, como en el zoológico, continúa como un “ser cerrado en sí mismo”, tan animal aquí como allá.

Los hombres, por el contrario, al tener conciencia de su actividad y del mundo en que se encuentran, al actuar en función de finalidades que proponen y se proponen, al tener el punto de decisión de su búsqueda en sí y en sus relaciones con el mundo y con los otros, al impregnar el mundo de su presencia creadora a través de la transformación que en él

realizan, en la medida en que de él pueden separarse y separándose pueden quedar con él, los hombres, contrariamente del animal, no solamente viven sino que existen y su existencia es histórica.

Si la vida del animal se da en un soporte atemporal, plano, igual, la existencia de los hombres se da en un mundo que ellos recrean y transforman incesantemente. Si en la vida del animal, el *aquí* no es solamente un espacio físico, sino también un espacio histórico.

Rigurosamente, para el animal no hay un *aquí*,
Un ahora, un allí, un mañana, un ayer, dado que, careciendo de conciencia en sí, su vivir es una determinación total. Al animal no le es posible sobrepasar los límites impuestos por el *aquí*, por el *ahora*, por el *allí*.

Los hombres, por el contrario, dado que son conciencia en sí y así conciencia del mundo, porque son un cuerpo consciente viven una relación dialéctica entre los condicionamientos y su libertad.

Al separarse del mundo que objetivan, al separar su actividad de sí mismos, al tener el punto de decisión de su actividad en sí y en sus relaciones con el mundo y con los otros, los hombres sobrepasan la “situaciones límites” que no deben ser tomadas como si fueran barreras insuperables, más allá de las cuales nada existiera.¹⁴

En el momento mismo en que los hombres las aprehendan como frenos, en que ellas se configuren como obstáculos destacados” en su “visión de fondo”. Se revelan así como lo que realmente son: dimensiones concretas e históricas de una realidad determinada. Dimensiones desafiantes de los hombres que inciden sobre ellas a través de las acciones que Vieira Pinto llama “actores límites”, aquellos que se dirigen a la superación y negación de lo otorgado, en lugar de implicar su aceptación dócil y pasiva.

Ésta es la razón por la cual no son las “situaciones límites”, en sí mismas, generadoras de un clima de desesperanza, sino la percepción de los hombres tengan de ellas en un momento histórico determinado, como un freno para ellos, como algo que ellos no pueden superar. En el momento en que se instaura la percepción crítica en la acción misma, se desarrolla un clima de esperanza y confianza que conduce a los hombres a empeñarse en la superación de las “situaciones límites”.

Dicha superación, que no existe fuera de las relaciones hombres-mundo, solamente puede verificarse a través de la acción de los hombres sobre la realidad concreta en que se dan las “situaciones límites”.

Superadas éstas, con la transformación de la realidad, surgirán situaciones nuevas que provoquen otros “actos límites” de los hombres.

De este modo, lo propio de los hombres es estar, como conciencia de sí y del mundo, en relación de enfrentamiento con su realidad, en la cual históricamente se dan las “situaciones límites”. Y este enfrentamiento con la realidad para la superación de los obstáculos sólo puede ser hecho históricamente, como históricamente se objetivan las “situaciones límites”.

En el “mundo” del animal, que no es rigurosamente mundo sino *soporte* en el que está no existen las “situaciones límites” dado el carácter ahistórico del segundo que se extiende al primero.

¹⁴El profesor Álvaro Vieira Pinto analiza, con bastante lucidez, el problema de las situaciones límites cuyo concepto aprovecha, vaciándolo de la dimensión pesimista que se encuentra originalmente en Jaspers. Para Vieira Pinto, las “situaciones límite” no son “el contorno infranqueable donde terminan las posibilidades sino el margen real donde empiezan todas las posibilidades”; no son “la frontera entre el ser y la nada, sino la

frontera entre el ser y el ser más (más ser)". Álvaro Vieira Pinto. *Conciencia e realidade nacional*, Iseb, Rio, 1960, Vol. II, p. 284.

No siendo el animal un "ser para sí", le falta el poder de ejercer "actos límites" que implican una postura de decisión frente al mundo, del cual el ser se "separa" y, objetivándolo, lo transforma con su acción. Preso orgánicamente en su *soporte*, el animal no se distingue del él.

De este modo, en lugar de "situaciones límites" que son históricas, es el soporte mismo, macizamente, que lo limita. Lo propio del animal es, por lo tanto, no estar en relación con su soporte —si lo estuviese, el soporte sería mundo— pero adaptado a él. De ahí que, como un "ser cerrado en si mismo", al "producir un nido, una colmena, un hueco donde vivir, no está creando realmente productos que sean el resultado de 'actos límites', respuestas transformadoras: su actividad productora está sometida a la satisfacción de una necesidad física puramente estimulante y no desafiante. De ahí, que sus productos, sin duda alguna, pertenezcan directamente a sus cuerpos físicos, en tanto que el hombre es libre frente a su producto"¹⁵

Solamente en la medida en que los productos que resultan de la actividad del ser "no pertenezcan a sus cuerpos físicos", aunque reciban su sello, darán origen a la dimensión significativa del contexto que así se hace mundo.

De ahí en adelante, este ser, que en esta forma actúa y que necesariamente, es un ser consciente de sí un "ser para sí", no podría ser, si no *estuviese siendo* en el mundo con el cual está, como tampoco existiría este mundo si este ser no existiese.

La diferencia entre los dos, entre el animal, de cuya, actividad, por no constituir "actos límites", no resulta una producción más allá de sí, y los hombres que, a través de su acción sobre el mundo, crean el dominio de la cultura y la historia, radica en que sólo éstos son seres de la praxis. Solamente éstos son praxis. Praxis que, siendo reflexión y acción verdaderamente transformadoras de la realidad, es fuente de conocimiento y creación. En efecto, en cuento la actividad animal, realizada sin praxis, no implica una creación la transformación ejercida por los hombres sí la implica.

Y es como seres transformadores y creadores que los hombres, en sus relaciones permanentes con la realidad, producen, no solamente los bienes materiales, las cosas sensibles, los objetos, sino también las instituciones sociales, sus ideas, sus concepciones.¹⁶

A través su permanente quehacer transformador de la realidad objetiva, los hombres simultáneamente crean la historia y se hacen seres histórico-sociales.

Porque al contrario del animal, los hombres pueden tridimensionalizar el tiempo (pasado-presente-futuro) que, con todo, no son departamentos estancos. Su historia, en función de sus mismas creaciones, va desarrollándose en constante devenir, en el cual se concretan sus unidades epocales. Éstas, como el ayer, el hoy y el mañana, no son secciones cerradas e intercomunicables en el tiempo, que quedar petrificadas y en las cuales los hombres se encuentran enclaustrados. Si así fuere, desaparecería una condición fundamental de la historia, su continuidad. Las unidades epocales, por el contrario, están relacionadas las unas con las otras.¹⁷ en la dinámica de la continuidad histórica.

Una unidad epocal se caracteriza por el conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos, en interacción dialéctica con sus contrarios, en búsqueda de la plenitud. La representación concreta de muchas de estas ideas, de estos valores, de estas concepciones y esperanzas, así como los obstáculos al ser más de los hombres, constituyen los temas de la época.

Éstos no solamente implican los otros que son sus contrarios, a veces antagónicos, sino que indican también tareas que deben ser realizadas y cumplidas. De este modo, no hay manera de captar los temas históricos aislados, sueltos, desconectados, codificados, detenidos, sino en relación dialéctica con los otros, sus opuestos.

¹⁵ Karl Marx, *Manuscritos de 1844, Economía Política y filosofía*, Editorial Arandu, Buenos Aires, 1968

¹⁶ a propósito de este aspecto, véase Karen Kosik, *Dialéctica de lo concreto*, Grijalbo, México, 1967.

¹⁷ En torno a las épocas históricas, véase Hans Freyer, *Teoría de la época actual*, Fondo de Cultura Económica, México, 1966.

Así como no existe otro lugar para encontrarlos que no sean las relaciones hombre-mundo. El conjunto de los temas en interacción constituye el “universo temático” de la época.

Frente a este “universo de temas” que dialécticamente se contradicen, los hombres toman sus posiciones, también contradictorias, realizando tareas unos en favores del mantenimiento de las estructuras, otros a favor del cambio.

En la medida en que se profundiza el antagonismo entre los temas que son la expresión de la realidad, existe una tendencia hacia la mitificación de la temática y de la realidad misma que, de un modo general, instaura un clima de “irracionalidad” y de sectarismo.

Dicho clima amenaza agotar los temas de su significado más profundo al quitarles la connotación dinámica que los caracteriza.

En el momento en que en una sociedad, en una época tal, la propia irracionalidad mitificadota pase a constituir uno de los temas fundamentales, tendrá como su opuesto contenedor la visión crítica y la dinámica de la realidad que, empeñándose a favor de su descubrimiento, desenmascara su mitificación y busca la plena realización de la tarea humana; la transformación constante en la realidad para la liberación de los hombres.

Los temas¹⁸ se encuentran, en última instancia, por un lado envueltos y, por otro, envolviendo las “situaciones límites”, en cuanto las *tareas* que ellos implican al cumplirse constituyen los “actos límites” a los cuales nos hemos referido.

¹⁸ Estos temas se llaman generadores porque, cualquiera que sea la naturaleza de su comprensión como de la acción por ellos provocada, contienen en sí la posibilidad de desdoblarse en otros tantos temas que, a su vez, provocan nuevas tareas que deben ser cumplidas.

En cuanto los temas no son percibidos como tales, envueltos y envolviendo las “situaciones límites”, las tareas referidas a ellos, que son las respuestas de los hombres a través de su acción histórica, no se dan en términos auténticos o críticos.

En este caso, los temas se encuentran encubiertos por las “situaciones límites” que se presentan a los hombres como si fuesen determinantes históricas, aplastantes, frente a las cuales no les cabe otra alternativa, sino el adaptarse a ellas. De este modo, los hombres no llegan a trascender las “situaciones límites” ni a descubrir y divisar más allá de ellas y, en relación contradictoria con ellas, el *inédito viable*.

En síntesis, las “situaciones límites” implican la existencia de aquellos a quienes directa o indirectamente sirven y de aquellos a quienes niegan y frenan.

En el momento en que éstos las perciben ya no más como una “frontera entre el ser y la nada, sino como una frontera entre el ser y el más ser”, se hacen cada vez más críticos en

su acción ligada a aquella percepción. Percepción en que se encuentra implícito el *inédito viable* como algo definido a cuya concreción se dirigirá su acción.

La tendencia, entonces, de los primeros, es vislumbre el *inédito viable*, todavía como *inédito viable*, una “situación límite” amenazadora que, por esto mismo, necesita no concretarse. De ahí que actúen en el sentido de mantener la “situación límite” que les es favorable”.

De este modo, se impone a la acción liberadora, que es histórica, sobre el contexto también histórico, la exigencia de que esté en relación de correspondencia, no sólo con los temas generadores, sino con la percepción que de ellos estén teniendo los hombres. Esta exigencia necesariamente implica una segunda: la investigación de la temática significativa.

Los temas generadores pueden ser localizados en círculos concéntricos que parten de lo más general a lo más particular.

Temas de carácter universal contenidos en la unidad epocal más amplia que abarca toda una gama de unidades y subunidades, continentales, regionales, nacionales, etc., diversificados entre sí. Como tema fundamental de esta unidad más amplia, que podremos llamar nuestra época, se encuentra, a nuestro parecer, el de la liberación que indica a su contrario, el tema de la dominación como objetivo que debe ser alcanzado. Es este tema angustiante el que va dando a nuestra época el carácter antropológico a que hicimos referencia anteriormente.

A fin de alcanzar la meta de la liberación, la que no se consigue sin la desaparición de la opresión deshumanizante, es imprescindible la superación de las “situaciones límites” en que los hombres se encuentran cosificados. En círculos menos amplios nos encontramos con temas y “situaciones límites” características de sociedades de un mismo continente o de continente distinto que tienen en esos temas y en esas situaciones límites similitudes históricas.

La “situación límite” del subdesarrollo al cual está ligado el problema de la dependencia, como tantos otros, es una connotación característica del “Tercer Mundo” y tiene, como tarea, la superación de la “situación límite”, que es una totalidad, mediante la creación de otra totalidad: la del desarrollo.

Si miramos ahora una sociedad determinada en su unidad epocal, percibiremos que, además de una temática universal, continental o de un mundo específico de semejanzas históricas, ella vive sus propios temas, sus “situaciones límites”.

En un círculo más restringido, observaremos diversificaciones temáticas dentro de una misma sociedad, en las áreas y subáreas en que se divide todas, sin embargo, en relación con el todo en que participan. Son áreas y subáreas que constituyen subunidades epocales. En una misma unidad nacional, encontraremos la contradicción de la “contemporaneidad de lo no coetáneo”

En las subunidades referidas, los temas de carácter nacional pueden ser o no ser captados en su verdadero significado, o simplemente pueden ser o no ser captados en su verdadero significado, o simplemente pueden ser *sentidos*. A veces, ni siquiera son sentidos.

Lo imposible, sin embargo, es la inexistencia de temas en estas subunidades epocales. El hecho de que los individuos de un área no capten un “tema generador” sólo aparentemente oculto o el hecho de captarlo en forma distorsionada puede significar ya la existencia de una “situación límite” de opresión, en que los hombres se encuentran más inmersos que emersos.

De un modo general, la conciencia dominada, no sólo popular, que no captó todavía la “situación límite” en su globalidad, queda en la aprehensión de sus manifestaciones periféricas a las cuales presta la fuerza inhibitoria que cabe, sin embargo, a la “situación límite”²⁰

Éste es un hecho de importancia indiscutible para el investigador de la temática o del “tema generador”

¹⁹ El proceso de humanización o de liberación desafía en forma dialécticamente antagónica a los oprimidos y a los opresores. Así, en tanto es, para los primeros, su inédito viable que necesitan concretar, se constituye, para los segundos, en “situación límite” que es necesario evitar.

²⁰ Esta forma de proceder se observa, frecuentemente, entre hombres de clase media, aunque en forma diferente de aquella que se manifiesta en los campesinos.

Su miedo a la libertad los lleva a sumir mecanismos de defensa y, a través de racionalizaciones, esconden lo fundamental, recalcan lo accidental y niegan la realidad concreta. Enfrente de un problema cuyo análisis remite a la visualización de la “situación límite” cuya crítica les incomoda, su tendencia es quedar en la periferia de los problemas, rechazado toda tentativa de adentramiento en el núcleo mismo de la cuestión.

Llegan inclusive a irritarse cuando se les llama la atención hacia algo fundamental que explica lo accidental o lo secundario, a lo cual le están dando un significado primordial.

La cuestión fundamental en este caso radica en que, faltando a los hombres una comprensión crítica de la totalidad en que están, captándola en pedazos en los cuales no reconocen la interacción constitutiva de la misma totalidad, no pueden conocerla, y no pueden porque para hacerlo requerirían partir del punto inverso. Esto es, les sería indispensable tener antes la visión totalizada del contexto para que, en seguida, separaran y aislaran los elementos o las parcialidades del contexto a través de cuya escisión volverían con más claridad a la totalidad analizada.

Este es el esfuerzo que cabe realizar en la metodología de la investigación que proponemos, como en la educación problematizadora que defendemos. El esfuerzo de presentar a los individuos dimensiones significativas de su realidad, cuyo análisis crítico les posibilite reconocer la interacción de sus partes.

De esta manera, las dimensiones significativas que, a su vez, están constituidas de partes en interacción, al ser analizadas, deben ser percibidas por los individuos como dimensiones de la totalidad. De este modo, el análisis crítico de una dimensión significativos-existencial posibilita a los individuos una nueva postura, también crítica, frente a las “situaciones límites”. La captación y la comprensión de la realidad se rehacen, ganando un nivel que hasta entonces no tenían. Los hombres tienden a percibir que su comprensión y que la razón de la realidad no están fuera de ella, como, a su vez, no se encuentra dicotomizada de ellos, como si fuese un mundo aparte, misterioso y extraño, que los aplastase.

En este sentido, la investigación del “tema generador”, que se encuentra contenido en el “universo temático” mínimo (los temas generadores en interacción), se realiza por medio de una metodología concienciada. Más allá de posibilitarnos su aprehensión inserta o comienza a insertar a los hombres en una forma crítica de pensar su mundo.

Empero; en la medida en que en la captación del todo que se ofrece a la comprensión de los hombres, éste se les presenta como algo espeso que los envuelve y que no llegan a vislumbrar, se hace indispensable que su búsqueda se realice a través de la abstracción. No significa esto la reducción de lo concreto a lo abstracto, lo que equivaldría a negar su dialecticidad, sino tenerlos como opuestos que se dialectizan en el acto de pensar.

En el análisis de una situación existencial concreta, “codificada”²¹ se verifica exactamente este movimiento del pensar.

La descodificación de la situación existencial provoca esta postura normal, que implica un partir abstractamente hasta llegar a lo concreto, que implica una ida de las partes al todo y una vuelta de éste a las partes, que implica un reconocimiento del sujeto en el objeto (la situación existencial concreta) y del objeto como la situación en que está el sujeto.²²

Este movimiento de ida y vuelta, de lo abstracto a lo concreto, que se da en el análisis de una situación codificada, si se hace bien la descodificación, conduce a la superación de la abstracción con la percepción crítica de lo concreto, ahora ya no más realidad espesa y poco vislumbrada.

Realmente, frente a una situación existencial codificada (situación diseñada o fotografiada que remite, por abstracción, a lo concreto de la realidad existencial), la tendencia de los individuos es realizar una especie de “escisión” en la situación que se les presenta. Esta “escisión” en la práctica de la descodificación corresponda a la etapa que llamamos de “descripción de la situación”. La escisión de la situación figurada posibilita el descubrir la interacción entre las partes del todo escindido.

²¹La codificación de una situación existencial es la representación de ésta, con algunos de sus elementos constitutivos, en interacción. La descodificación es el análisis crítico de la situación codificada.

²² El sujeto se reconoce en la representación de la situación existencial “codificada”, al mismo tiempo en que reconoce en ésta, objeto de su reflexión, su contorno condicionante en y con que esta, con otros sujetos.

Este todo, que es la situación figurada (codificada) y que antes había sido aprehendida difusamente, pasa a ganar significado en la medida en que sufre la “escisión” y en que el pensar vuelve hacia él a partir de las dimensiones resultantes de la escisión. Sin embargo, como la codificación es la representación de una situación existencial, la tendencia de los individuos es dar el paso de la representación de la situación (codificación) a la misma situación concreta en la que y con la que se encuentran.

Teóricamente, es lícito esperar que los individuos pasen a comportarse de la misma forma frente a su realidad objetiva, de lo que resulta que ella deja de ser un callejón sin salida para ser lo que en verdad es: un desafío frente al cual los hombres tienen que responder.

En todas las etapas de la descodificación estarán los hombres exteriorizados su visión del mundo, su forma de pensarlo, su percepción fatalista de la “situación límite” o la percepción estática o dinámica de la realidad y, en la expresión de esta forma fatalista de pensar el mundo, de pensarlo dinámica o estáticamente, en la manera como realizan su enfrentamiento con el mundo, se encuentran envueltos sus “temas generadores.

Aun cuando un grupo de individuos no llegue a expresar concretamente una temática generadora, o lo que puede parecer inexistencia de temas, sugiere, por el contrario, la existencia de un tema dramático: el tema del silencio. Sugiere una estructura constitutiva del mutismo ante la fuerza aplastante de las “situaciones límites” frente a las cuales lo obvio es la adaptación.

Es importante subrayar de nuevo que el “tema generador” no se encuentra en los hombres aislados de la realidad ni tampoco en la realidad separada de los hombres y, mucho menos, en una “tierra de nadie”. Solo puede estar comprendido en las relaciones hombre mundo.

Investigar el “tema generador” es investigar, repitamos, el pensamiento de los hombres referidos a la realidad, es investigar su actual sobre la realidad que es su praxis.

La metodología que defendemos exige, por esto mismo, que en el flujo de la investigación se hagan ambos sujetos de la misma, tanto los investigadores como los hombres del pueblo que, aparentemente, serían su objeto.

Cuando más asuman los hombres una postura activa de la investigación temática, tanto más profundizan su toma de conciencia en torno de la realidad y, explicitada su temática significativa, se la apropian.

Podrá decirse que este tener en los hombres los sujetos de la búsqueda de su temática significativa sacrifica la objetividad de la investigación. Que los hallazgos ya no serán “puros” porque habrán sufrido una interferencia intrusa. En el caso, en última instancia, de aquellos que son o deben ser los mayores interesados en su propia educación.

Esto revela una conciencia ingenua de la investigación temática, para la cual los temas existirían en su pureza objetiva y original fuera de los hombres, como si fuesen cosas.

Los temas, en verdad, existen en los hombres, en sus relaciones con el mundo, referidos a hechos concretos. Un mismo hecho objetivo puede provocar, en una subunidad epocal, un conjunto de “temas generadores”, y en otra no provocar los mismos necesariamente. Existe, pues, una relación entre el hecho objetivo, como un dato, la percepción que de él tengan los hombres y los “temas generadores”.

Es a través de los hombres que se expresa la temática significativa, y al expresarse en determinado momento puede ya no ser, exactamente, lo que era antes, desde el momento en que haya cambiado su percepción de los datos objetivos a los cuales se hayan referido los temas.

Desde el punto de vista del investigador, importa, en el análisis que haga en el proceso de la investigación, detectar el punto de partida de los hombres en su modo de visualizar la objetividad, verificando si durante el proceso se observa o no alguna transformación en su modo de percibir la realidad.

La realidad objetiva continúa siendo la misma. Si la percepción de ella varió en el flujo de la investigación, esto no significa perjudicar en nada su validez. La temática significativa aparece, de cualquier modo, con su conjunto de dudas, de anhelos, de esperanzas.

Es preciso que nos convenzamos de que las aspiraciones, los motivos, las finalidades que se encuentran implícitos en la temática significativa, son aspiraciones, finalidades y motivos humanos. Por esto, no están ahí en un cierto espacio, como cosas petrificadas, sino que *están siendo*. Son tan históricos como los hombres. Insistimos, no pueden ser captados fuera de ellos.

Captarlos y entenderlos es entender a los hombres que los encarnan y la realidad referida a ellos. Pero, precisamente porque no es posible entenderlos fuera de los hombres, es necesario que éstos también los entiendan. La investigación temática se hace, así, un esfuerzo común de toma de conciencia de la realidad y de autoconciencia, que la inscribe como punto de partida del proceso educativo o de la acción cultural de carácter liberador.

Es por esto por lo que, para nosotros, el riesgo de la investigación no radica en que los supuestos investigados se descubran investigadores y, de este modo, “corrompan” los resultados del análisis. El riesgo radica exactamente en lo contrario. En dislocar el centro de la investigación, desde la temática significativa, que es el objeto de análisis, a los hombres considerados objetos de la investigación. Esta investigación en base a la cual se

pretende elaborar el programa educativo, en cuya práctica educador-educando y educandos-educadores conjugan su acción cognoscente sobre el mismo objeto cognoscible, tiene que basarse, igualmente, en la reciprocidad de la acción. En este caso, de la misma acción de investigar.

La investigación temática, que se da en el dominio de lo humano y no en el de las cosas. No puede reducirse a un acto mecánico. Siendo un proceso de búsqueda de conciencia, y por lo tanto de creación, exige de sus sujetos que vayan descubriendo, en el encadenamiento de los temas significativos, la interpenetración de los problemas.

Es por esto por lo que la investigación se hará tanto más pedagógica cuanto más crítica y tanto más crítica en cuanto, dejando de perderse en los esquemas estrechos de las visiones parciales de la realidad, de las visiones “localistas” de la realidad, se fije en la comprensión de la *totalidad*.

Es así como, en el proceso de búsqueda de la temática significativa, ya debe estar presente la preocupación por la problematización de los propios temas. Por sus vinculaciones con otros. Por su envoltura histórico-cultural.

Tal como no es posible –factor que destacamos al inicial este capítulo- elaborar un programa para ser donado al pueblo, tampoco lo es elaborar la ruta de investigación del universo temático en base a puntos preestablecidos por los investigadores que se juzgan a sí mismos los sujetos exclusivos de la investigación.

Tanto como la educación, la investigación que a ella sirve tiene que ser una operación simpática en el sentido etimológico de la palabra. Esto es, tiene que constituirse en la comunicación, en el sentir común de una realidad que no puede ser vista, mecanicistamente, separada, simplistamente bien “comportada”, sino en la complejidad de su permanente devenir.

Investigadores profesionales y pueblo, en esta operación simpática que es la investigación del tema generador, son ambos sujetos de este proceso.

El investigador de la temática significativa que, en nombre de la objetividad científica, transforma lo orgánico en inorgánico, lo que *esta siendo* en lo que *es*, lo vivo en muerto, teme al cambio. Teme a la transformación. Ve en ésta, a la que no niega pero sí rechazada, no un anuncio de vida, sino un anuncio de muerte, de deterioro. Quiere conocer el cambio, no para estimularlo o profundizarlo, sino para frenarlo.

Sin embargo, al temer al cambio, al intentar aprisionar la vida, al reducirla a esquemas rígidos, al hacer del pueblo objeto de su acción investigadora, al ver en el cambio el anuncio de la muerte, mata la vida y no puede esconder su marca necrófila.

La investigación de la temática, repetimos, envuelve la investigación del propio pensar del pueblo. Pensar que no se da fuera de los hombres, ni en un hombre solo, ni en el vacío, sino en los hombres y entre los hombres, referidos a la realidad.

No puedo investigar el pensar de otro referido al mundo si no pienso. Pero no pienso auténticamente si los otros tampoco piensan. Simplemente, no puedo pensar por los otros ni para los otros, ni sin los otros. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento. Y si su pensamiento es mágico o ingenuo, será pensando su pensar en la acción que él mismo se superará. Y la superación no se logra en el acto de consumir ideas, si no de producirlas y transformarlas en la acción y en la comunicación.

Siendo los hombres seres en “situación”, se encuentran enraizados en condiciones temporales y especiales que los marcan y que, a su vez, ellos marcan. Su tendencia es reflexionar sobre su propia *situacionalidad*, en la medida en que, desafiados por ella,

actúan sobre ella. Esta reflexión implica, por esto mismo, algo más que estar en *situacionalidad*, que es su posición fundamental. Los hombres *son* porque *están* en situación.

Y serán tanto más cuanto no sólo piensen críticamente su *estar*, sino que críticamente actúen sobre él.

Esta reflexión sobre la situacionalidad equivale a pensar la propia condición de existir. Un pensar crítico, a través del cual los hombres se descubren en “situación”. Solo en la medida en que ésta deja de parecerles una realidad espesa de los envuelven, algo más o menos nublado en el que y bajo el cual se hallan, un callejón sin salida que los angustia, y los captan como la situación objetivo-problemática en que se encuentran, significa que existe el compromiso. De la *inmersión* en que se hallaban *emergen* capacitándose para *insertarse* en la realidad que se va descubriendo.

De este modo, la *inserción* es un estado mayor que la *emersión* y resulta de la concienciación de la situación. Es la propia conciencia histórica.

De ahí que sea la concienciación la profundización de la toma de conciencia, característica de toda emersión.

Es en este sentido que toda investigación temática de carácter concienciador se hace pedagógica y toda educación auténtica se transforma en investigación del pensar.

Cuanto más investigo el pensar del pueblo con él, tanto más nos educamos juntos. Cuanto más nos educamos, tanto más continuamos investigando.

Educación e investigación temática, en la concepción problematizadora de la educación, se tornan momentos de un mismo proceso.

Mientras en la práctica “bancaria” de la educación, antidialógica por esencia y, por ende, no comunicativa, el educador deposita en el educando el contenido programático de la educación, que él mismo elabora o elaboran para él, en la práctica problematizadora, dialógica por excelencia, este contenido, que jamás es “depositado”, se organiza y se constituye en la visión del mundo de los educandos, en la que se encuentran sus “temas generadores”. Por esta razón, el contenido ha de estar siempre renovándose y ampliándose.

La tarea del educador dialógico es, trabajando en equipo interdisciplinario este universo temático recogido en la investigación, devolverlo no como disertación sino como problema a los hombres de quienes lo recibió.

Si en la etapa de alfabetización la educación problematizadora o educación de la comunicación busca e investiga la “palabra generadora”²³ en la posalfabetización busca e investiga el “tema generador”.

En una visión liberadora y no “bancaria” de la educación, su contenido programático no implica finalidades que deben ser impuestas al pueblo, sino, por el contrario, dado que nace de él en diálogo con los educadores, refleja sus anhelos y esperanzas.

De ahí la exigencia de la investigación de la temática como punto de partida del proceso educativo, como punto de partida de su dialogicidad.

De ahí también el imperativo de la metodología de la investigación sea también concienciadora.

¿Qué haremos, por ejemplo, si tenemos la responsabilidad de coordinar un plan de educación de adultos en un área campesina, que revela, incluso, un alto porcentaje de analfabetismo? El plan incluiría la alfabetización y la posalfabetización. Estaríamos por lo tanto, obligados a realizar tanto la investigación de las palabras “generadoras” como la de los “temas generadores” en base a los cuales tendríamos el programa para ambas etapas del desarrollo del plan.

Concentrémonos, con todo, en la investigación de los “temas generadores” o de la temática significativa.²⁴

Delimitada el área en que se va a trabajar, conocida ésta a través de fuentes secundarias, empiezan los investigadores la primera etapa de la investigación.

Esta, como todo comienzo, en cualquier actividad en el dominio de lo humano, puede presentar dificultades y riesgos. Riesgos y dificultades normales, hasta cierto punto, aunque no siempre existentes, en la primera aproximación a los individuos del área.

Es que, en este encuentro, los investigadores necesitan obtener que un número significativo de personas acepte sostener una conversación informal con ellos y en la cual les hablarán sobre los objetivos de su presencia en el área. En la cual explicarán el porqué, el cómo y el para qué de la investigación que pretenden realizar y que no pueden hacer si no se establece una relación de simpatía y confianza mutuas.

En el caso de que aceptaran la reunión y en ésta adhirieran no sólo a la investigación sino al proceso que le sigue,²⁵ deben los investigadores estimular a los presentes para que, de entre ellos, aparezcan quienes quieran participar directamente del proceso de la investigación como sus auxiliares. De este modo, ésta se inicia con un diálogo sin rodeos, entre todos.

²³ Véase Paulo Freire. *La educación como práctica de la libertad*.

²⁴ a propósito de la investigación y del tratamiento de las “palabras generadoras”, véase *La educación como práctica de la libertad*.

²⁵ “Dado que la investigación temática —dice la socióloga María Edy Ferreira— es un trabajo de preparación, sólo se justifica en cuanto devuelva al pueblo lo que a él le pertenece: en cuanto sea, no el acto de conocerlo, sino el de conocer con él la realidad que lo desafía”.

Una serie de informaciones sobre la vida en el área, necesarias para su comprensión, tendrá sus recolectores en estos voluntarios. Sin embargo, mucho más importante que la recolección de estos datos es su presencia activa de la investigación.

Conjuntamente con el trabajo del equipo local, los investigadores inician sus visitas al área, siempre auténticamente, nunca forzosamente, como observadores simpáticos. Por esto mismo, con *actitudes comprensivas* frente a lo que observan.

Si bien es normal que los investigadores lleguen al área de investigación moviéndose dentro de un marco conceptual y valorativo que estará presente en su percepción del observado, esto no debe significar, sin embargo, que deban transformar la investigación temática en un medio para imponer este marco.

La única dimensión que se supone deban tener los investigadores en este marco en el cual se mueven y el cual se espera que se haga común con aquel de los hombres cuya temática se busca investigar, es la de la percepción crítica de su realidad, que implica un método correcto de aproximación de lo concreto para descubrirlo. Y esto no se impone.

Es en este sentido que, desde sus comienzos, la investigación temática se va conformando como un quehacer educativo. Como acción cultural.

En sus visitas, los investigadores van fijando su “mirada” crítica en el área en estudio, como si ella fuese para ellos una especie de “codificación” al vivo, enorme y *sui generis* que los desafía. Por esto mismo, visualizando el área como una totalidad, intentarán, visita tras visita, realizar la “escisión” de ésta, en el análisis de las dimensiones parciales que los van impresionando.

En este esfuerzo de “escisión”, con el que más adelante volverán a adentrarse en la totalidad; van ampliando su comprensión de ella, en la interacción de sus partes.

En la etapa de esa descodificación, igualmente *sui generis*, los investigadores ora inciden su visión crítica, observadora, directamente sobre ciertos momentos de la existencia del área, ora lo hacen a través de diálogos informales con sus habitantes.

En la medida en que realizan la descodificación de esta codificación viva, sea por la observación de los hechos, sea a través de la conservación informal con los habitantes del área, irán registrando incluso aquellas cosas que, aparentemente, son poco importantes. El modo de conversar de los hombres; su forma de ser. Su comportamiento en el culto religioso, en el trabajo. Irán registrando las expresiones del pueblo, su lenguaje, sus palabras, su sintaxis, que no es lo mismo que su pronunciación defectuosa, sino la forma de construir su pensamiento.²⁶

Esta descodificación de lo vivo implica, necesariamente, el que los investigadores, a su vez, sorprendan el área en momentos distintos. Es necesario que lo visiten en horas de trabajo en el campo; que asistan a reuniones de alguna asociación popular, observando el comportamiento de sus participantes, el lenguaje usado, las relaciones entre directorio y socios; el papel que desempeñan las mujeres, los jóvenes. Es indispensable que la visiten en horas de descanso, que presencien a sus habitantes en actividades deportivas; que conversen con las personas en sus casas, registrando manifestaciones en torno a las relaciones marido-mujer, padres-hijos; en fin, que ninguna actividad, en esta etapa, se pierda en esta primera comprensión del área.

A propósito de cada una de estas visitas de observación comprensiva, los investigadores deben redactar un pequeño informe, cuyo contenido sea discutido por el equipo reunido en seminario, y en el cual se vayan evaluando los hallazgos, tanto de los investigadores profesionales como de los auxiliares de la investigación y representantes del pueblo, en estas primeras observaciones que ellos realizaron. De ahí que este seminario de evaluación deba realizarse en el área de trabajo, para que puedan éstos participar de él.

Se observa que los puntos fijados por los diversos investigadores, que sólo son conocidos por todos en las reuniones de seminario evaluativo, coinciden, de modo general, con excepción de uno que otro aspecto que impresionó más singularmente a uno u otro investigador.

Dichas reuniones de evaluación constituyen un segundo momento de la “descodificación” al vivo que los investigadores realizan de la realidad que se les presenta como aquella codificación *sui generis*.

En efecto, en la medida en que, uno a uno, van todos exponiendo cómo percibieron este o aquel momento que más les impresionó en el ensayo descodificador, cada exposición particular, desafiándolos a todos, como descodificadores de la misma realidad, va re-presentándoles la realidad recién presentada a su conciencia, intencionada a ella. En este momento “re-admiran” su admiración anterior en el relato de la “admiración” de los demás.

De este modo, la escisión que cada uno hace de la realidad, en el proceso particular de su descodificación, lo remite dialógicamente al todo “escindido” que se retotaliza y se ofrece a los investigadores para un nuevo análisis, al que seguirá un nuevo seminario evaluativo y crítico del que participarán, como miembros del equipo, los representantes populares.

Cuando más escindan el todo y lo retotalicen en la re-admiración que hacen de su admiración, mas se van aproximando a los núcleos centrales de las contradicciones principales y secundarias en que están envueltos los individuos del área.

Podríamos pensar que en esta primera etapa de la investigación, al apropiarse de los núcleos centrales de aquellas contradicciones a través de su observación, los investigadores estarían capacitados para organizar el contenido programático de la acción educativa.

En verdad, si el contenido de esta acción refleja las contradicciones del área, estará indiscutiblemente constituido por su temática significativa.

No tenemos, inclusive, afirmar que el margen de probabilidad de éxito para la acción que se desarrollará a partir de estos datos sería mucho mayor que el de una acción cuyos contenidos resultaran de programaciones verticales.

Ésta no debe ser una tentación por la cual los investigadores se dejen seducir.

Lo básico, a partir de la percepción inicial de este núcleo de contradicciones, entre los cuales estará incluida la principal de la sociedad como una unidad epocal mayor, es estudiar a qué nivel de percepción de ellas se encuentran los individuos del área.

En el fondo, estas contradicciones se encuentran constituyendo “situaciones límites, envolviendo temas y apuntando tareas.

Si los individuos se encuentran *adheridos* a estas “situaciones límites”, imposibilitados de “separarse” de ellas, el tema a ellas referido será necesariamente el de *fatalismo* y la tarea a él asociado es la de no tener *tarea* alguna.

Es por esto por lo que, aunque las “situaciones límites” sean realidades objetivas y estén provocando necesidades en los individuos, se impone investigar con ellos la conciencia que de ellas tengan.

Una “situación límite”, como realidad concreta, puede provocar en individuos de áreas diferentes, y hasta de subáreas de una misma área, temas y tareas opuestas, que exigen, por lo tanto, una diversificación programática para su descubrimiento.

De ahí que la preocupación básica de los investigadores de centrarse en el conocimiento de lo que Goldman²⁷ llama “conciencia real” (efectiva) y “conciencia máxima posible”.

La conciencia real (o efectiva), al constituirse en los “obstáculos y desvíos” que la realidad empírica impone a la instauración de la “conciencia máxima posible” —“máximo de conciencia adecuada a la realidad”—, implica la imposibilidad de la percepción, más allá de las “situaciones límites”, de lo que denominamos como el “inédito viable”.

Es porque, para nosotros, el “inédito viable” (el cual no puede ser aprehendido al nivel de la “conciencia real o efectivo”) se concreta en la acción que se lleva a efecto, y cuya viabilidad no era percibida. Existe, así, una relación entre el “inédito viable” y la conciencia real, entre la acción que se lleva a cabo y la “conciencia máxima posible”.

La “conciencia posible” (Goldman) parece poder ser identificada con lo que Nicolai²⁸ llama “soluciones practicables no percibidas” (nuestro “inédito viable”) en oposición a las “soluciones practicables percibidas” y a las “soluciones efectivamente realizables” que corresponden a la “conciencia real” (o efectiva) de Goldman.

Esta es la razón por la cual el hecho de que los investigadores, en la primera etapa de la investigación, hayan llegado a la aprehensión más o menos aproximada del conjunto de contradicciones, no los autoriza a pesar en la estructuración del contenido programático de la acción educativa. Hasta entonces, esta visión es todavía la de ellos y no la de los individuos frente a su realidad.

²⁶ En este sentido Guimaraes Rosa es un ejemplo genial de cómo puede un escrito captar fielmente, no la pronunciación, ni su alteración prosódica, sino la sintaxis del pueblo de Minas Gerais, la estructura de su pensamiento.

²⁷ Lucien Goldman, *Las ciencias humanas y la filosofía*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1967. pp. 107 ss.

²⁸ André Nicolai, *Comportementi ¿conomique et structures sociales*, París PUF, 1960.

La segunda fase de la investigación comienza precisamente cuando los investigadores, con los datos que recogieron, llegan a la aprehensión de aquel conjunto de contradicciones.

A partir de este momento, siempre en equipo, se escogerán algunas de estas contradicciones, con las que se elaborarán las codificaciones que servirán para la investigación temática.

En la medida en que las codificaciones (pintadas o fotografiadas)²⁹ son el objeto que se ofrece al análisis crítico de los sujetos descodificadores y del cual depende, su preparación debe obedecer a ciertos principios que no son solamente los que guían la confección de simples ayudas visuales.

Una primera condición que debe cumplirse se refiere a que, necesariamente, deben representar situaciones conocidas por los individuos cuya temática se busca detectar, lo que las hace reconocibles para ellos, posibilitando, de este modo, su reconocimiento en ellas.

No sería posible, ni en el proceso de investigación, ni en las primeras fases de lo que a ella sigue, el de la devolución de la temática significativa como contenido programático, proponer representaciones de realidades extrañas a los individuos.

Es que este procedimiento, aunque dialéctico, puesto que los individuos, al analizar una realidad extraña, la comparan con la suya, descubriendo las limitaciones de ésta, no puede proceder a otro, exigible por el estado de *inmersión* de los individuos: aquel en que, analizando su propia realidad, perciben su percepción anterior, de lo que resulta una nueva percepción de la realidad percibida en forma distorsionada.

Igualmente fundamental para su preparación es la condición de que las codificaciones no tengan su núcleo temático ni demasiado explícito, ni demasiado enigmático. En el primer caso, corren el riesgo de transformarse en codificaciones propagandistas, frente a las cuales los individuos no tienen otra descodificación que hacer, sino la que se encuentra implícita en ellas, en forma dirigida. En el segundo caso, se corre el riesgo de convertirse en juego de adivinanzas o en un “rompecabezas”.

En la medida en que representan situaciones existenciales, las codificaciones deben ser simples en su complejidad y ofrecer posibilidades múltiples de análisis en su descodificación, lo que evita el dirigismo masificador de la codificación propagandista. Las codificaciones no son marbetes, son objetos cognoscibles, desafíos sobre los que debe incidir la reflexión crítica de los sujetos descodificadores.³⁰

Al ofrecer posibilidades múltiples de análisis en el proceso de su descodificación, las codificaciones, en la organización de sus elementos constitutivos, deben ser una especie de “abanico temático”. De esta forma, en la medida en que los sujetos descodificadores incidan su reflexión crítica sobre ellas, irá “abriéndose” en dirección de otros temas.

Dicha apertura, que no existirá en caso de que su contenido temático esté demasiado explícito o demasiado enigmático, es indispensable para la percepción de las relaciones dialécticas que existen entre lo que representan y sus contrarios.

²⁹ Las codificaciones también pueden ser orales. Consisten, en este caso, en la presentación en pocas palabras, que realizan los investigadores sobre un problema existencia, al que sigue su descodificación.

³⁰ Las codificaciones, por un lado, son la mediación entre el “contexto concreto o real” en que se dan los hechos y el contexto teórico” en que son analizadas; por otra, son objeto cognoscible sobre el cual los educadores-educandos, como sujetos cognoscentes, inciden su reflexión crítica.

A fin de atender, igualmente, a esta exigencia fundamental, es indispensable que la codificación, reflejando una situación existencial, constituya objetivamente una totalidad. De ahí que sus elementos deban encontrarse en interacción, en la composición de la totalidad.

En el proceso de la descodificación los individuos, exteriorizando su temática, explicitan su “conciencia real” de la objetividad.

En la medida en que, al hacerlo, van percibiendo cómo actuaban al vivir la situación analizada, llegan a lo que antes denominábamos percepción de la percepción anterior.

Al tener la percepción de la percepción anterior, perciben en forma diferente la realidad y, ampliando el horizonte de su percibir, van sorprendiendo más fácilmente, en su “visión de fondo”, las relaciones dialécticas entre una y otra dimensión de la realidad. Dimensiones referidas al núcleo de la codificación sobre las que incide la operación descodificadora.

Dado que la descodificación es, en el fondo, un acto cognoscente, realizado por los sujetos descodificadores, y como este acto recae sobre la representación de una situación concreta, abarca igualmente el acto anterior con el cual los mismos individuos habían aprehendido la misma realidad que ahora se representa en la codificación.

Promoviendo la percepción de la percepción anterior y el conocimiento del conocimiento anterior, la descodificación promueve, de este modo, el surgimiento de una nueva percepción y el desarrollo de un nuevo conocimiento.

La nueva percepción y el nuevo conocimiento cuya formación ya comienza en esta etapa de la investigación, se prolongan, sistemáticamente, en el desarrollo del plan educativo, transformando el “inédito viable” en “acción que se realiza” con la consiguiente superación de la “conciencia real” por la “conciencia máxima posible”.

Por todo esto se impone una exigencia más en la preparación de las codificaciones, cual es el que representen contradicciones en lo posible “inclusivas” de otras, como advierte José Luis Fiori.³¹ Que sean codificaciones con un máximo de “inclusividad” de otras que constituyen el sistema de contradicciones del área en estudio. Es por esto mismo por lo que, una vez preparada una de estas codificaciones “inclusivas” capaz de “abrirse” en un “abanico temático” en el proceso de su descodificación se preparan las demás “incluidas” en ella como sus dimensiones dialectizadas. La descodificación de las primeras tendrá una iluminación explicativamente dialéctica en la descodificación de la segunda.

En este sentido, un chileno, Gabriel Bode,³² que hace más de dos años que trabaja con el método en la etapa de posalfabetización, contribuyó con un aporte de gran importancia.

En su experiencia, observó que los campesinos solamente se interesaban por la discusión cuando la codificación se refería, directamente, a dimensiones concretas de sus necesidades sentidas. Cualquier desvío en la codificación, así como cualquier intento de educador por orientar el diálogo, en la descodificación, hacia otros rumbos que no fuesen los de sus necesidades sentidas provocaban su silencio y la indiferencia de aquéllos.

Por otro lado, observaba que, aunque la codificación se centrara en las necesidades sentidas (una codificación no “inclusiva” en el sentido que señala José Luis Fiori) los campesinos no conseguían, en el proceso de su análisis, organizar ordenadamente la

discusión “perdiéndose” la mayoría de las veces, sin alcanzar la síntesis. Así, tampoco percibían o percibían en raras ocasiones las relaciones existentes entre sus necesidades sentidas y las razones objetivas más próximas o menos próximas de las mismas.

Les faltaba, diríamos nosotros, la percepción del “inédito viable”, más allá de las “situaciones límites” generadoras de sus necesidades.

No les era posible sobrepasar su experiencia existencial localista, ganando la conciencia de la totalidad.

De este modo, resolvió experimentar la proyección simultánea de situaciones, y la forma en que desarrolló su experimento es lo que constituye el aporte indiscutiblemente importante que hiciera.

Inicialmente proyecta la codificación (muy simple en la constitución de sus elementos) de una situación existencial. A esta codificación la llama “esencial”, aquella que representa el núcleo básico y que abriéndose en “abanico temático categórico”, se extenderá a las otras, que él designa como “codificaciones auxiliares”

Una vez descodificada la “esencial”, manteniéndola proyectada como soporte referencial para las conciencias a ella intencionadas, va sucesivamente proyectado a su lado las codificaciones “auxiliares”.

Con éstas, que están en relación directa con la codificación “esencial”, consigue mantener vivo el interés de los individuos, que en lugar de “perderse” en los debates llegan a la síntesis de los mismos.

En el fondo, el gran hallazgo de Gabriel Bode radica en que él consiguió proporcionar a la cognoscibilidad de los individuos, a través de la dialéctica planteada entre la codificación “esencial” y las “auxiliares”, el sentido de la *totalidad*. Los individuos, *inmersos* en la realidad, con sólo la *sensibilidad* de sus necesidades, *emergen* de ella y, así adquieren la *razón* de las necesidades.

³¹ Trabajo inédito

³² Funcionario especializado del Instituto de Desarrollo Agropecuario, INDAP, Santiago de Chile.

De este modo, podrán superar el nivel de la “conciencia real” mucho más rápidamente, logrando así el de la “conciencia posible”.

Si es éste el objetivo de la educación problematizadora que defendemos, la investigación temática, siendo un momento de ella, no puede escapar de este objetivo.

Una vez preparadas las codificaciones y estudiados por el equipo interdisciplinario todos los posibles ángulos temáticos contenidos en ellas, los investigadores inician la tercera etapa de la investigación.

En ésta, vuelven al área para empezar los diálogos descodificadores, en los “círculos de investigación temática”³³

En la medida en que hacen operables estos círculos ³⁴ con la descodificación del material elaborado en la etapa anterior, van siendo grabadas las discusiones que serán analizadas posteriormente por el equipo interdisciplinario. En las reuniones de análisis de este material debieran estar presentes los auxiliares de la investigación, representantes del pueblo y algunos participantes de los “círculos de investigación”. Su aporte, al margen de ser un derecho que a ellos cabe, es indispensable en el análisis de los especialistas.

Es así como tanto sujetos como especialistas, en el tratamiento de estos datos, serán rectificadores y ratificadores de la interpretación de los hallazgos que en la investigación se hagan.

³³ José Luis Fiori, en su publicación *Dialéctica y libertad; dos dimensiones de la investigación temática*, ICIRA, 1969, rectificó con esta designación, refiriéndose al momento en que se procesa la acción investigadora de la temática significativa, a la que antes dábamos el nombre menos propio de “círculo de cultura”, que podía llevar a confusiones con aquel en que se realiza la etapa que sigue a la investigación.

³⁴ En cada “círculo de investigación” debe haber un máximo de veinte personas, existiendo tantos círculos cuanto sea la suma de sus participantes, constituyendo ésta el 10% de la población total del área o subárea en estudio.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación, que desde su inicio se basa en la relación simpática a que nos referimos, tiene además esta dimensión fundamental para su seguridad: la presencia crítica de los representantes del pueblo desde su comienzo hasta su fase final, la del análisis de la temática encontrada, que se prolonga en la organización del contenido programático de la acción educativa, como acción cultural liberadora.

A estas reuniones de descodificación en los “círculos de investigación temática”, además del investigador como coordinador auxiliar de la descodificación, asistirían dos especialistas, un psicólogo y un sociólogo, cuya tarea será la de registrar las reacciones más significativas o aparentemente poco significativas de los sujetos descodificadores.

En el proceso de la descodificación, cabe al investigador auxiliar de ésta, no sólo escuchar a los individuos, sino desafiarlos cada vez más, problematizando, por un lado, la situación existencial codificada y, por otro, las propias respuestas que van dando aquéllos a lo largo del diálogo.

De este modo, los participantes del “círculo de investigación temática” van extroyectando, por la fuerza catártica de la metodología, una serie de sentimientos, de opiniones de sí, del mundo y de los otros que posiblemente no extroyectarían en circunstancias diferentes.

En una de las investigaciones realizadas en Santiago (desgraciadamente no concluidas), al discutir un grupo de individuos, residentes en un conventillo, una escena en que aparecía un hombre embriagando que caminaba por la calle y en una esquina, tres jóvenes que conversaban, los participantes del círculo de investigación afirmaban que “ahí el borracho apenas es productivo y útil a la nación: el borracho que viene de vuelta a casa, después del trabajo donde gana poco, preocupado por la familia, cuyas necesidades no puede atender”. “Es el único trabajador” “El es un trabajador decente como nosotros, que también somos borrachos”.

El interés del investigador, el psiquiatra Patricio López, a cuyo trabajo hiciéramos referencia en nuestro ensayo anterior,³⁵ era estudiar aspectos del alcoholismos. Sin embargo, probablemente, no habría conseguido estas respuestas si se hubiese dirigido a aquellos individuos con un cuestionario elaborado por él mismo. Tal vez al preguntársele directamente negaran, incluso, que debían de vez en cuando. Frente a la codificación de una situación existencial, reconocible por ellos y en la cual se reconocían, en relación dialógica entre sí y con el investigador, dijeron lo que realmente sentían.

Hay dos aspectos importantes en las declaraciones de estos hombres. Por un lado, la relación expresa entre ganar poco, sentirse explotados con una “salario que nunca alcanza” y su borrachera. Se embriagan como una especie de evasión de la realidad, como una tentativa por superar la frustración de su “no actuar”. Una solución, en el fondo, autodestructiva, necrófila. Por otro lado, la necesidad de valorar al que bebe. Era el “único útil a la nación, porque trabajaba, en tanto los otros lo que hacían era hablar mal de la vida

ajena”. Además, la valoración del que bebe, su identificación con él, como trabajadores que también beben. Trabajadores decentes.

Imaginemos ahora el fracaso de un educador del tipo que Niebuhr llama “mortalista”, que fuera a predicar a esos hombres contra el alcoholismo, presentándoles como ejemplo de virtud lo que, para ellos, no es manifestación alguna de virtud.

El único camino a seguir, en este caso como en otros, es la concienciación de la situación, intentándola desde la etapa de la investigación temática.

³⁵ Paulo Freire *op. cit.*

Concienciación que no se detiene estoicamente en el reconocimiento puro, de carácter subjetivo, de la situación, sino que, por el contrario, prepara a los hombres, en el plano de la acción, para la lucha contra los obstáculos a su humanización.

En otra experiencia, de la que participamos, esta vez con campesinos, observamos que, durante toda la discusión sobre una situación de trabajo en el campo, la tónica del debate era siempre la reivindicación salarial y la necesidad de unirse, de crear su sindicato para esta reivindicación y no para otra.

Se discutieron tres situaciones en este encuentro y la tónica fue siempre la misma; reivindicación salarial y sindicato para satisfacer esta reivindicación.

Imaginemos ahora un educador que organizase *su* programa “educativo” para estos hombres y, en lugar de proponer la discusión de esta temática, les propusiera la lectura de textos que, ciertamente, denominaría “saludables” y en los cuales se habla, angelicamente, de que “el ala es del ave”.

Y esto es lo que se hace, en términos preponderantes, en la acción educativa, como en política, porque no se tiene en cuenta que la dialogicidad de la educación comienza con la investigación temática.

Su última etapa se inicia cuando los investigadores, una vez terminadas las descodificaciones en los círculos, dan comienzo al estudio sistemático e interdisciplinario de sus hallazgos.

En un primer momento, escuchando grabación por grabación, todas las que fueron hechas de las descodificaciones realizadas, y estudiando las notas tomadas por el psicólogo y por el sociólogo, observadores del proceso descodificador, van arrojando los temas explícitos o implícitos en afirmaciones hechas en los “círculos de investigación”.

Dichos temas deben ser clasificados en un cuadro general de ciencia, sin que esto signifique, no obstante, que aparezcan, en una futura elaboración del programa, como formando parte de departamentos estancos. Sólo significa que existe una visión más específica, más central, de un tema, conforme a su situación en un dominio cualquiera de las especializaciones.

El tema del desarrollo, por ejemplo, aunque situado en el campo de la economía, no le es exclusivo. Recibiría así el enfoque sociológico, el antropológico, así como el enfoque de la psicología social, interesadas en la cuestión del cambio cultural en el cambio de actitudes, en los valores, que interesan, igualmente, a una filosofía del desarrollo.

Recibiría el enfoque de las ciencias políticas interesadas en las decisiones que envuelven el problema, el enfoque de la educación etcétera.

De este modo, los temas que fueran captados dentro de una totalidad, jamás serán tratados esquemáticamente. Sería una lástima si, después de investigada la riqueza de su

interpretación con otros aspectos de la realidad, al ser “tratados” perdieran esta riqueza, vaciando su fuerza en la estrechez de los “especialismos”

Una vez realizada la delimitación temática, cabrá a cada especialista, dentro de su campo, presentar al equipo interdisciplinario el proyecto de “reducción” de su tema. En el proceso de “reducción” de éste, el especialista busca sus núcleos fundamentales que, constituyéndose en unidades de aprendizaje y estableciendo una secuencia entre sí, dan la visión general del tema “reducido”. En la discusión de cada proyecto específico se van anotando las sugerencias de varios especialistas. Estas ora se incorporan a la “reducción” en elaboración ora constarán de pequeños ensayos a ser escritos sobre el tema “reducido” ora sobre una cosa u otra. Estos pequeños ensayos, a los que se adjuntan sugerencias bibliográficas, son valiosas ayudas para la formación de los educadores-educandos que trabajarán en los “círculos de cultura”.

En este esfuerzo de “reducción de la temática significativa”, el equipo reconocerá la necesidad de introducir algunos temas fundamentales, aunque éstos no fueran sugeridos por el pueblo, durante la investigación. La introducción de estos temas, cuya necesidad ha sido comprobada, corresponde, inclusive, a la dialogicidad de la educación de que tanto hemos hablado. Si la programación educativa es dialógica, esto significa el derecho que también tienen los educadores –educandos de participar en ella, incluyendo temas no sugeridos. A éstos, por su función, los llamamos “temas bisagra”.

Como tales, ora facilitan la comprensión entre dos temas en el conjunto de la unidad programática, ocupando un posible vacío entre ambos, ora encierran en sí las relaciones a ser percibidas entre el contenido general de la programación y la visión del mundo que esté teniendo el pueblo. De ahí que uno de estos temas pueda encontrarse en el “rostro” de las unidades temática.

El “concepto antropológico de cultura” es uno de estos “temas bisagra” que liga la concepción general del mundo que el pueblo esté teniendo al resto del programa. Aclara, por medio de su comprensión, el papel de los hombres en el mundo y con el mundo, como seres de la transformación y no de la adaptación³⁶

Realizada la “reducción”³⁷ de la temática investigada, la etapa que sigue, según ya vimos, es la de su “codificación”. La de escoger el mejor canal de comunicación para este o aquel tema “reducido” y su representación. Una “codificación” puede ser simple o compuesta. En el primer caso, pueden usarse el canal visual, pictórico o gráfico, el táctil o el canal auditivo. En el segundo, multiplicidad de canales.³⁸

³⁶ A propósito de la importancia del concepto antropológico de la cultura, véase P Freire, *La educación como práctica de la libertad*.

³⁷ Si encaramos el programa en su extensión, observamos que éste es una totalidad cuya autonomía se encuentra en las interrelaciones de sus unidades, que son también, en sí *totalidades*, al mismo tiempo que son parcialidades de la totalidad mayor.

Los temas, siendo en sí totalidades también, son parcialidades que, en interacción, constituyen las unidades temáticas de la totalidad programática. En la “reducción temática”, que es la operación de “escisión” de los temas en cuanto totalidades, se buscan sus núcleos fundamentales, que son sus parcialidades. De este modo “reducir” un tema es escindirlo en sus partes para, retornando a él como totalidad, conocerlo mejor.

En la “codificación” se procura retotalizar el tema escindido en la representación de situaciones existenciales. En la “descodificación”, los individuos, escindiendo la codificación como totalidad, aprehenden el tema a los temas en ella referidos. Dicho proceso de “descodificación”, que en su dialecticidad no acaba en la escisión, que realizan en la codificación como totalidad temática, se completa en la retotalización de la totalidad escindida, a la que no solamente comprenden más claramente, sino que van

también percibiendo las relaciones con otras situaciones codificadas, todas ellas representaciones de situaciones existenciales.

38

		— fotográfico
	a) simple — canal visual	— pictórico
		— gráfico
Codificación		— canal táctil
		— canal auditivo
	b) comp. — simultaneidad de canales	

La elección del canal visual, pictórico o gráfico, depende no sólo de la materia a codificar, sino también de los individuos a quienes se dirige y de si éstos tienen o no experiencia de lectura.

Una vez elaborado el programa, con la temática ya reducida y codificada se confecciona el material didáctico. Fotografías, diapositivas, filmes, carteles, textos de lectura, etc.

En la confección de este material el equipo puede elegir algunos temas, o aspectos de algunos de ellos, y, cuando y dónde sea posible, usando grabadoras, proponerlos a especialistas como temas para una entrevista a ser realizada con uno de los miembros del equipo.

Admitamos, entre otros, el tema del desarrollo. El equipo elegiría dos o más especialidades (economistas), inclusive podrían ser de escuelas diferentes, y les hablaría de su trabajo invitándolos a dar su contribución en términos de una entrevista en lenguaje accesible sobre tales puntos. Si los especialistas aceptan, se hace la entrevista de 15 a 20 minutos. Se puede, incluso, sacar una fotografía del especialista cuando habla. En el momento en que se propusiera al pueblo el contenido de su entrevista, se diría antes quién es él. Lo que hizo. Lo que hace. Lo que ha escrito, mientras se proyecta su fotografía en diapositivas. Si es un profesor universitario, al declararse su condición de tal se podría discutir con el pueblo lo que le parecen las universidades en su país. Cómo las ve. Lo que espera de ellas.

El grupo sabría que, después de escuchar la entrevista, sería discutido su contenido, con lo que pasaría a funcionar como una codificación auditiva.

Una vez realizado el debate, el equipo haría posteriormente un relato al especialista en torno a la reacción del pueblo frente a su palabra. De esta manera, se estaría vinculando intelectuales, muchas veces de buena voluntad pero las más de las veces alienados de la realidad popular, a esta realidad, y se estaría también proporcionando al pueblo la posibilidad de conocer y criticar el pensamiento del intelectual.

Algunos de estos temas o algunos de sus núcleos pueden ser presentados a través de pequeñas dramatizaciones que no contengan ninguna respuesta. El tema en sí, nada más.

La dramatización funcionaría como codificación como situación problematizadora, a la que seguiría la discusión de su contenido.

Otro recurso didáctico, dentro de una visión problematizadora y no “bancaria”, de la educación, sería la lectura y discusión de artículos de revista, diarios, capítulos de libros, empezando por trozos simples. Como en las entrevistas grabadas, antes de empezar la lectura del artículo o del libro se hablaría también de su autor. En seguida, se realizaría el debate en torno al contenido de la lectura.

Nos parece indispensable, en la línea del empleo de estos recursos, un análisis del contenido de los editoriales de prensa a propósito de un mismo acontecimiento. ¿Por qué razón los diarios se manifiestan en forma tan diferente sobre un mismo hecho? Que el pueblo, entonces desarrolle su espíritu crítico para que, al leer los diarios o al oír el noticiario de las emisoras de radio, lo haga no ya pasivamente, como objeto de los “comunicados” que le prescriben, sino como una conciencia que necesita liberarse.

Una vez preparado el material, a lo que se añadirían lecturas previas sobre toda esta temática, el equipo de educadores estará preparado para devolvérsela al pueblo, sistematizada y ampliada. Temática que, saliendo del pueblo, vuelve ahora a él como problemas que debe descifrar, y no como contenidos que deban serle depositados.

El primer trabajo de los educadores de base será la presentación del programa general de la labor que se iniciará. Programa con el cual el pueblo se identificará, y frente al que no se sentirá como un extraño, puesto que en él se inició.

Fundamentados en la dialogicidad de la educación los educadores explicarán la presencia en el programa de los “temas bisagra” y de su significado.

¿Cómo hacer, sin embargo, en caso de que no se pueda disponer de los recursos para esta investigación temática previa en los términos analizados?

Con un mínimo de conocimiento de la realidad pueden los educadores escoger algunos temas básicos que funcionarían como “codificaciones de investigación”. Empezarían así el plan con temas introductorias al mismo tiempo en que iniciarían la investigación temática para el desdoblamiento del programa, a partir de estos temas.

Uno de ellos, que nos parece, como ya dijimos, un tema central e indispensable, es el del concepto antropológico de cultura. Sean campesinos u obreros, en programas de alfabetización o de posalfabetización, el inicio de sus discusiones en busca de un mayor conocimiento, en el sentido instrumental de la palabra, es el debate de este concepto.

En la medida en que discuten el mundo de la cultura, van aclarando su conciencia de la realidad, en el cual están implícitos varios temas. Van refiriéndose a otros aspectos de la realidad, que empieza a ser descubierta en una visión crecientemente crítica. Aspectos que implican también otros tantos temas.

Con la experiencia que hoy tenemos, podemos afirmar que si es bien discutido el concepto de cultura, en todas o en la mayor parte de sus dimensiones, nos puede proporcionar varios aspectos de un programa educativo. Pero, más allá de la captación casi indirecta de una temática, en la hipótesis a que ahora nos referimos, los educadores pueden, después de algunos días de relaciones horizontales con los participantes de los “círculos de cultura”, preguntar directamente: “¿Qué otros temas o asuntos podríamos discutir además de éste?” En la medida en que fueran respondiendo, y luego de anotar la respuesta, los educadores lo van proponiendo al grupo también como un problema.

Supongamos que uno de los miembros del grupo dice: “Me gustaría discutir sobre el nacionalismo”. “Muy bien”, diría el educador, después de registrar la sugerencia, y añadiría: “¿Qué significa nacionalismo? ¿Por qué puede interesarnos una discusión sobre el nacionalismo?”

Es probable que con la problematización de la sugerencia, del grupo surjan nuevos temas. Así, en la medida en que todos van manifestándose, el educador irá problematizando una a una las sugerencias que nacen del grupo.

Si, por ejemplo, en un área donde funcionan dos “círculos de cultura” en la misma noche, todos los “coordinadores” (educadores) proceden así, el equipo central tendrá

material temático rico para estudiar, dentro de los principios discutidos en la primera hipótesis de la investigación de la temática significativa.

Lo importante, desde el punto de vista de la educación liberadora y no “bancaria”, es que, en cualquiera de los casos, los hombres se sientan sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, su propia visión del mundo, manifestada, implícita o explícitamente, en sus sugerencias y en las de sus compañeros.

Porque esta visión de la educación parte de la convicción de que no puede ni siquiera presentar su programa, sino que debe buscarlo dialógicamente con el pueblo, y se inscribe, necesariamente como una introducción a la Pedagogía del Oprimido, de cuya elaboración él debe participar.

CAPITULO IV

La antidualogicidad y la dialogicidad como matrices de teorías de acción cultural antagónicas: la primera sirve a la opresión; la segunda, a la liberación.

La teoría de la acción antidualógica y sus características:

- la conquista***
- la división***
- la manipulación***
- la invasión cultural***

La teoría de la acción dialógica y sus características:

- la colaboración***
- la unión***
- la organización***
- la síntesis cultural***

En este capítulo, en que pretendemos analizar las teorías de la acción cultural que se desarrollan a partir de dos matrices, la dialógica y la antidualógica, repetiremos con frecuencia afirmaciones que ya hemos hecho a lo largo de este ensayo.

Serán repeticiones o retornos a puntos ya referidos, ora con la intención de profundizar sobre ellos, ora porque se hacen necesarios para una mayor claridad de nuevas afirmaciones

De este modo, empezaremos reafirmando el hecho de que los hombres son seres de la praxis. Son seres del quehacer, y por ello diferentes de los animales, seres de mero hacer. Los animales no “admiran” el mundo. Están inmersos en él. Por el contrario, los hombres como seres del quehacer “emergen” del mundo y objetivándolo pueden conocerlo y transformarlo con su trabajo.

Los animales, que no trabaja, viven en su “soporte” particular al cual no pueden trascender. De ahí que cada especie animal viva en el “soporte” que le corresponde y que éstos sean comunicables entre sí para los animales en tanto franqueables a los hombres.

Si los hombres son seres del quehacer esto se debe a que su hacer es acción y reflexión. Es praxis. Es transformación del mundo. Y, por ello mismo, todo hacer del quehacer debe tener, necesariamente, una teoría que lo ilumine. El quehacer es teoría y

práctica. Es reflexión y acción. No puede reducirse ni al verbalismo ni al activismo, como señalamos en el capítulo anterior al referirnos a la palabra.

La conocida afirmación de Lenin: “Sin teoría revolucionaria no puede haber tampoco movimiento revolucionario,”¹ significa precisamente que unido ya revolución con *verbalismo* ni tampoco con *activismo* sino con *praxis*. Por lo tanto, ésta sólo es posible a través de la *reflexión* y la *acción* que inciden sobre las estructuras que deben transformarse.

El esfuerzo revolucionario de transformación radical de estas estructuras no puede tener en el liderazgo a los hombres reducidos al mero *hacer*.

Este es un punto que deberá estar exigiendo una permanente y valerosa reflexión de todos aquellos que realmente se comprometen con los oprimidos en la causa de su liberación.

El verdadero compromiso con ellos, que implica la transformación de la realidad en que se hallan oprimidos, reclama una teoría de la acción transformadora que no puede dejar de reconocer un papel fundamental en el proceso de transformación.

El liderazgo no puede tomar a los oprimidos como simples ejecutores de sus determinaciones, como meros activistas a quienes se niegue la reflexión sobre su propia acción. Los oprimidos, teniendo la ilusión de que actúan en la actuación del liderazgo, continúan manipulados exactamente por quien no puede hacerlo, dada su propia naturaleza.

Por esto, es la media en que el liderazgo niega la praxis verdadera a los oprimidos, se niega, consecuentemente, en la suya.

De este modo, tiende a imponer a ellos *su* palabra transformándola, así en una palabra falsa, de carácter dominador, instaurando con este procedimiento una contradicción entre su modo de actuar y los objetivos que pretende alcanzar, al no entender sin el diálogo con los oprimidos no es posible la praxis auténtica ni para unos ni para otros.

¹ V.I. Lenin, *¿Qué hacer? En Obras escogidas*, Ed. Progreso, t. I, p. 137

Su quehacer, acción y reflexión, no puede darse sin la acción y la reflexión de los otros, sin su compromiso es el de la liberación.

Solo la praxis revolucionaria puede oponerse a la praxis de las élites dominadoras. Y es natural que así sea, pues son quehaceres antagónicos.

Lo que no se puede verificar en la praxis del liderazgo y aquella de las masas oprimidas, de tal forma que la acción de las últimas se reduzca apenas a aceptar las determinaciones del liderazgo.

Tal dicotomía sólo existe como condición necesaria en una situación de dominación en la cual la élite dominadora prescribe y los dominados se guían por las prescripciones.

En la praxis revolucionaria existe una unidad en la cual el liderazgo, sin que esto signifique, en forma alguna, disminución de su responsabilidad coordinadora y en ciertos momentos directiva, no puede tener en las masas oprimidas el objeto de su posesión.

De ahí que la manipulación, la esloganización, el depósito, la conducción, la prescripción no deben aparecer nunca como elementos constitutivos a la praxis revolucionaria. Precisamente porque constituye parte de la acción dominadora.

Para dominar, el dominador no tiene otro camino sino negar a las masas populares la praxis verdadera. Negarles el derecho de decir su palabra, de pensar correctamente. Las masas populares no deben “admirar” el mundo auténticamente; no puede denunciarlo, cuestionarlo, transformarlo para lograr su humanización, sino adaptarse a la realidad que sirve al dominador. Por esto mismo, el quehacer de éste no puede ser dialógico. No puede

ser un quehacer problematizante de los hombres-mundo o de los hombres en sus relaciones con el mundo y con los hombres. En el momento en que se hiciese dialógico, problematizante, o bien el dominador se habría convertido a los dominados y ya no sería dominador, o se habría equivocado. Y si, equivocándose, desarrollara tal quehacer, pagaría caro su equívoco.

Del mismo modo un liderazgo revolucionario que no sea dialógico con las masas, mantiene la “sombra” del dominador dentro de sí y por tanto no es revolucionario, o está absolutamente equivocado y es presa de una sectarización indiscutiblemente mórbida. Incluso puede suceder que acceda al poder. Más tenemos nuestras dudas en torno a las resultantes de una revolución que surge de este quehacer antidialógico.

Se impone por el contrario, la dialogicidad entre el liderazgo revolucionario y las masas oprimidas, para que, durante el proceso de búsqueda de su liberación, reconozcan en la revolución el camino de la superación verdadera de la contradicción en que se encuentran, como uno de los polos de la situación concreta de opresión. Vale decir que se deben comprometer en el proceso con una conciencia cada vez más crítica de su papel de sujetos de la transformación.

Si las masas son adscritas al proceso como seres ambiguos,² en parte ellas mismas y en parte el opresor que en ellas se aloja, y llegan al poder viviendo esta ambigüedad que la situación de opresión les impone, tendrán a nuestro parecer, simplemente, la impresión de que accedieron al poder.

En su totalidad existencial puede, incluso, proporcionar o conadyuvar al surgimiento de un clima sectario que conduzca fácilmente a la constitución de burocracias que corrompen la revolución. Al no hacer conciencia esta ambigüedad, en el transcurso del proceso, pueden aceptar su “participación” en él con un espíritu más revanchista que revolucionario.

Pueden también aspirar a la revolución como un simple medio de dominación y no concebirla como un camino de liberación. Pueden visualizarla como su revolución privada, lo que una vez más revela una de las características del oprimido, a la cual ya nos referimos en el primer capítulo de este ensayo.

Si un liderazgo revolucionario que encarna una visión humanista –humanismo concreto y no abstracto- puede tener dificultades y problemas, mayores dificultades tendrá al intentar llevar a cabo una revolución para las masas oprimidas por más bien intencionada que ésta fuera. Esto, hacer una revolución en la cual el *con* las masas es sustituto por el *sin* ellas ya que son incorporadas al proceso a través de los mismos métodos y procedimientos utilizados para oprimirlas.

Estamos convencidos de que el diálogo con las masas populares en la exigencia radical de toda revolución auténtica. Ella es revolución por esto. Se distingue del golpe militar por esto. Sería una ingenuidad esperar de un golpe militar el establecimiento del diálogo con las masas oprimidas. De éstos lo que se puede esperar es el engaño para legitimarse o la fuerza represiva.

La verdadera revolución, tarde o temprano, debe instaurar el diálogo valeroso con las masas. Su legitimidad radica en el diálogo con ellas, y no en el engaño ni en la mentira⁴

² Otra de las razones por las cuales el liderazgo no puede repetir los procedimientos de la élite opresora tiene relación con que los opresores, “al penetrar” en los oprimidos, se alojan en ellos. Los revolucionarios en la praxis con los oprimidos no pueden intentar “alojarse” en ellos. Por el contrario, al buscar conjuntamente el desalojo de aquéllos, deben hacerlo para *convivir*, para estar con ellos y no para vivir con ellos.

³ aunque es explicable que exista una dimensión revanchista en la lucha revolucionaria por parte de los oprimidos que siempre estuvieron sometidos a un régimen de explotación, esto no quiere decir que, necesariamente, la revolución deba agotarse en ella.

⁴ “Si algún beneficio se pudiera obtener de la duda —dice Fidel Castro al hablar al pueblo cubano confirmando la muerte de Guevara—, nunca fueron armas de la revolución la mentira y el *miedo* a la verdad, la complicidad con cualquier falsa ilusión o la complicidad con cualquier mentira. (*Granma*, 17 de octubre de 1967. el subrayado en nuestro.)

La verdadera revolución no puede temer a las masas, a su expresividad, a su participación efectiva en el poder. No puede negarlas. No puede dejar de rendirles cuenta. De hablar de sus aciertos, de sus errores, de sus equívocos, de sus dificultades.

Nuestra convicción es aquella que dice que cuanto más pronto se inicie el diálogo, más revolución será.

Este diálogo, como exigencia radical de la revolución, responde a otra exigencia radical, que es la de concebir a los hombres como seres que no pueden ser al margen de la comunicación, puesto que son comunicación en sí. Obstaculizar la comunicación equivale a transformar a los hombres en objetos, y esto es tarea y objetivo de los opresores, no de los revolucionarios.

Es necesario que quede claro que, dado que defendemos la praxis, la teoría del quehacer, no estamos proponiendo ninguna dicotomía de la cual pudiese resultar que este quehacer se dividiese en una etapa de reflexión y otra distinta, de acción. Acción y reflexión, reflexión y acción se dan simultáneamente.

Al ejercer un análisis crítico, reflexivo sobre la realidad, sobre sus contradicciones, lo que puede ocurrir es que se perciba la imposibilidad inmediata de una forma de acción o su inadecuación al movimiento.

Sin embargo, desde el instante en que la reflexión demuestra la inviabilidad o inoportunidad de una determinada forma de acción, que debe ser transferida o sustituida por otra, no se puede negar la acción en los que realizan esa reflexión. Esta se está dando en el acto mismo de actual. Es también acción.

Si, en la educación como situación gnoseológica, el acto cognoscente del sujeto educador (a la vez educando) sobre el objeto cognoscible no se agota en él, ya que, dialógicamente, se extiende a otros sujetos cognoscentes, de tal manera que el objeto cognoscible se hace mediador de la cognoscibilidad de ambos, en la teoría de la acción revolucionaria se verifica la misma relación. Esto, es el liderazgo tiene en los oprimidos a los sujetos de la acción liberadora y en la realidad a la mediación de la acción transformadora de ambos. En esta teoría de acción, dado que es revolucionaria, no es posible hablar ni de actor, en singular, y menos aun de actores, en general, sino de actores en intersubjetividad, en intercomunicación.

Con esta afirmación lo que aparentemente podría significar división, dicotomía, fracción en las fuerzas revolucionarias, significa precisamente lo contrario. Es al margen de esta comunión que las fuerzas se dicotomizan. Liderazgo por un lado, masas populares por otro, lo que equivale a repetir el esquema de la relación opresora y su teoría de la acción. Es por esto por lo que en esta última no puede existir, de modo alguno la intercomunicación.

Negarla en el proceso revolucionario, evitando con ello el diálogo con el pueblo en nombre de la necesidad de “organizarlo”, de fortalecer el poder revolucionario, de asegurar un frente cohesionado es, en el fondo, temer a la libertad. Significa temer al propio pueblo o no confiar en él. Al desconfiar del pueblo al temerlo, ya no existe razón alguna para

desarrollar una acción liberadora. En este caso, la revolución no es hecha para el pueblo por el liderazgo ni por el pueblo para el liderazgo.

En realidad, la revolución no es hecha *para* el pueblo por el liderazgo ni por el liderazgo *para* el pueblo sino *por* ambos, en una solidaridad inquebrantable. Esta solidaridad sólo nace del testimonio que el liderazgo dé al pueblo, en el encuentro humilde, amoroso y valeroso *con* él.

No todos tenemos el valor necesario para enfrentarnos a este encuentro, y nos endurecemos en el desencuentro, a través del cual transformamos a los otros en meros objetos. Al proceder de esta forma nos tornamos necrófilos en vez de biófilos. Matamos la vida en lugar de alimentarnos de ella. En lugar de buscarla, huimos de ella.

Matar la vida, frenarla, con la reducción de los hombres a meras cosas, alienarlos, mistificarlos, violentarlos, es propio de los opresores.

Puede pensarse que al hacer la defensa del diálogo ⁵ como este encuentro de los hombres en el mundo para transformarlo, estemos cayendo en una actitud ingenua, en un idealismo subjetivista.

Sin embargo, nada hay más concreto y real que la relación de los hombres en el mundo y con el mundo. Los hombres con los hombres, como también aquella de algunos hombres contra los hombres, en tanto clase que oprime y clase oprimida.

Lo que pretende una auténtica revolución es transformar la realidad que propicia un estado de cosas que se caracteriza por mantener a los hombres en una condición deshumanizante.

Se afirma, y creemos que es ésta una afirmación verdadera, que esta transformación no puede ser hecha por los que viven de dicha realidad, sino por los oprimidos, y *con* un liderazgo lúcido.

Que sea ésta, pues, una afirmación radicalmente consecuente, vale decir, que sea sacada a la luz por el liderazgo a través de la comunión con el pueblo. Comunión a través de la cual crecerán juntos y en la cual el liderazgo, en lugar de autodenominarse simplemente como tal, se instaura o se autentifica en su praxis *con* la del pueblo, y nunca en el desencuentro, en el dirigismo.

⁵ Subrayamos una vez más que este encuentro dialógico no puede verificarse entre antagónicos.

Son muchos los que, aferrados a una visión mecanicista, no perciben esta obviedad: la de que la situación concreta en que se encuentran los hombres condiciona su conciencia del mundo condicionando a la vez sus actitudes y su enfrentamiento. Así, piensa que la transformación de la realidad puede verificarse en términos mecanicistas.⁶ Esto es, sin la problematización de esta falsa conciencia del mundo o sin la profundización de una conciencia, por esto mismo menos falsa, de los oprimidos en la acción revolucionaria.

No hay realidad histórica —otra obviedad— que no sea humana. No existe historia *sin* hombres así como no hay una historia *para* los hombres sino una historia *de* los hombres que, hecha por ellos, los conforma, como señala Marx.

Y es precisamente cuando a las grandes mayorías se les prohíbe el derecho de participar como sujetos de la historia que éstas se encuentran dominadas y alienadas. El intento de sobrepasar el estado de objetos hacia el de sujetos —que conforma el objetivo de la verdadera revolución— no puede prescindir ni de la acción de las masas que incide en la realidad que debe transformarse ni de su reflexión.

Idealistas seríamos si, dicotomizando la acción de la reflexión, entendiéramos o afirmáramos que la mera reflexión sobre la realidad opresora que llevase a los hombres al descubrimiento de su estado de objetos significara ya ser sujetos. No cabe duda, sin embargo, de que este reconocimiento, a nivel crítico y no sólo sensible, aunque no significa concretamente que sean sujetos, significa, tal como señalara uno de nuestros alumnos, “ser sujetos en eperanza”⁷ Y esta esperanza los lleva a la búsqueda de su concreción.

Por otro lado, seríamos falsamente realistas al creer que el activismo, que no es verdadera acción, es el camino de la revolución.

Por el contrario, seremos verdaderamente críticos si vivimos la plenitud de la praxis. Vale decir si nuestra acción entraña una reflexión crítica que, organizando cada vez más el pensamiento, nos lleve a superar un conocimiento estrictamente ingenuo de la realidad.

Es preciso que éste alcance un nivel superior, con el que los hombres lleguen a la razón de la realidad. Esto exige, sin embargo, un pensamiento constante que no puede ser negado a las masas populares si el objetivo que se pretende alcanzar es el de la liberación.

Si el liderazgo revolucionario les niega a las masas el pensamiento crítico, se restringe a sí mismo en su pensamiento por lo menos en el hecho de pensar correctamente. Así, el liderazgo no puede pensar *sin* las masas, ni *para* ellas, sino *con* ellas.

Quien puede pensar sin las masas, sin que se pueda dar el lujo de no pensar en torno a ellas, son las élites dominadoras, a fin de, pensando así, conocerlas mejor y, conociéndolas mejor, dominarlas mejor. De ahí que, lo que podría parecer un diálogo de éstas con las masas, una comunicación con ellas, sean meros “comunicados”, meros “depósitos” de contenidos domesticadores. Su teoría de la acción se contradiría si en lugar de prescripción implicara una comunicación, un diálogo.

⁶...”las épocas en que el movimiento obrero tiene que defenderse contra el adversario potente, a veces amenazador y, en todo caso, solamente instalado en el poder, producen naturalmente una literatura socialista que pone el acento en el elemento ‘material’ de la realidad, en los obstáculos que hay que superar, en la poca eficacia de la conciencia y de la acción humana”. Lucien Goldman, *las ciencias humanas y la filosofía*, Nueva Visión, Buenos aires, 1967 p.73.

⁷ Fernando García, hondureño, alumno nuestro en un curso para latinoamericanos, Santiago de Chile, 1967.

¿Y por qué razón no sucumben las élites dominantes al no pensar con las masas? Exactamente, porque éstas son su contrario antagónico, su “razón” en la afirmación de Hege que ya citamos. Pensar con las masas equivaldría a la superación de su contradicción. Pensar *con* ellas equivaldría al fin de su dominación.

Es por esto por lo que el único modo correcto de pensar, desde el punto de vista de la dominación es evitar que las masas piensen, vale decir: no pensar *con* ellas.

En todas las épocas los dominadores fueron siempre así, jamás permitieron a las masas pensar correctamente.

“Un tal Mister Giddy —dice Niebuhr—, que fue posteriormente presidente de la sociedad real, hizo objeciones [se refiere al proyecto de ley que se presentó al Parlamento británico en 1867, creando escuelas subvencionadas] que se podrían haber presentado en cualquier otro país: Por especial que pudiera ser, teóricamente, el proyecto de educar a las clases trabajadoras, de los pobres, sería perjudicial para su moral y felicidad; les enseñaría a despreciar su misión en la vida, en vez de hacer de ellos buenos siervos para la agricultura y otros empleos; en lugar de enseñarles subordinación los haría rebeldes y refractarios, tal como se puso en evidencia en los condados manufactureros; los habilitaría

para leer folletos sediciosos, libros perversos y publicaciones contra la cristiandad; los tornarían insolentes para con sus superiores y, en pocos años, sería necesario que la legislación dirigiera contra ellos el brazo fuerte del poder.⁸

En el fondo, lo que el señor Giddy, citado por Niebuhr, quería era que las masas no pensarán, así como piensan muchos actualmente –aunque no hablan tan cínica y abiertamente contra la educación popular.

Los señores Giddy de todas las épocas, en tanto clase opresora, al no poder pensar con las masas oprimidas, no pueden permitir que éstas piensen.

De este modo, dialécticamente, se explica el porqué al no pensar con las masas, sino sólo en *torno de las masas*, las élites opresoras no cumben.

No es lo mismo lo que ocurre en el liderazgo revolucionario. Este, en tanto liderazgo revolucionario, sucumbe al pensar sin las masas. Las masas son su matriz constituyente y no la incidencia pasiva de su pensamiento. Aunque tenga que pensar también en torno de las masas para comprenderlas mejor, esta forma de pensamiento se distingue de la anterior. La distinción radica en que no siendo éste un pensar para dominar sino para liberar, al pensar en torno de las masas, el liderazgo se entrega al pensamiento de ellas.

Mientras el otro es un pensamiento de señor, éste es un pensamiento de compañero. Y sólo así puede ser. En tanto la dominación, por su naturaleza misma, exige sólo un polo dominador y un polo dominado que se contradicen antagónicamente, la liberación revolucionaria, que persigue la superación de esta contradicción, implica la existencia de estos polos, y la de un liderazgo que emerge en el proceso de esa búsqueda.

Este liderazgo que emerge, o se identifica con las masas populares como oprimidas o no es revolucionario. Es así como no pensar con las masas pensando simplemente en torno de ellas, al igual que los dominadores que no se entregan a su pensamiento, equivale a desaparecer como liderazgo revolucionario.

En tanto, en el proceso opresor, las élites viven de la “muerte en vida” de los oprimidos, autenticándose sólo en la relación vertical entre ellas, en el proceso revolucionario sólo existe un camino para la autenticación del liderazgo que emerge: “morir” para renacer a través de los oprimidos.

Si bien en el primer caso es lícito pensar que alguien oprime a alguien, en el segundo ya no se puede afirmar que alguien libera a alguien o que alguien se libera solo, sino que los hombres se liberan en comunión. Con esto, no queremos disminuir el valor y la importancia del liderazgo revolucionario. Por el contrario, estamos subrayando esta importancia y este valor. ¿Puede tener algo mayor importancia que convivir con los oprimidos, con los desarrapados del mundo. Con los “condenados de la tierra”?

En esto, el liderazgo revolucionario encuentra no sólo su razón de ser, sino la razón de una sana alegría. Por su naturaleza él puede hacer lo que el otro, por su naturaleza, no puede realizar en términos verdaderos.

De ahí que cualquier aproximación que hagan los opresores a los oprimidos, en cuanto clase, los sitúa inexorablemente en la perspectiva de la falsa generosidad a que nos referíamos en el primer capítulo de este ensayo. El ser falsamente generosa o dirigista en un lujo que no se puede permitir el liderazgo revolucionario.

Si las élites opresoras se fecundan necrófilamente en el aplastamiento de los oprimidos, el liderazgo revolucionario sólo puede fecundarse a través de la *comunión* con ellos.

Esta es la razón por la cual el quehacer opresor no puede ser humanista, en tanto que el revolucionario necesariamente lo es. Y tanto el deshumanismo de los opresores como el

humanismo revolucionario implican la ciencia. En el primero, ésta se encuentra al servicio de la “reificación”; y en el segundo caso, al servicio de la humanización. Así, si en el uso de la ciencia y de la tecnología con el fin de deificar, el *sine qua non* de esta acción es de hacer de los oprimidos su mera incidencia, en el uso de la ciencia y la tecnología para la humanización se imponen otras condiciones. En este caso, o los oprimidos se transforman también en sujetos del proceso o continúan “deificados”

Y el mundo no es un laboratorio de anatomía ni los hombres cadáveres que deban ser estudiados pasivamente.

El humanismo científico revolucionario no puede, en nombre de la revolución, tener en los oprimidos objetos pasivos útiles para un análisis cuyas conclusiones prescriptitas deben seguir.

Esto significaría dejarse caer en uno de los mitos de la ideología opresora, el de la *absolutización de la ignorancia*, que implica la existencia de alguien que la decreta a alguien.

El acto de decretar implica, para quien lo realiza, el reconocimiento de los otros como absolutamente ignorantes, reconociéndose y reconociendo a la clase a que pertenece como los que saben o nacieron para saber. Al reconocerse en esta forma tienen sus contrarios en los otros. Los otros se hacen extraños para él. Su palabra se vuelve la palabra “verdadera”, la que impone o procura imponer a los demás. Y éstos son siempre los oprimidos, aquellos a quienes se les ha prohibido decir su palabra.

Se desarrolló en el que prohíbe la palabra de los otros una profunda desconfianza en ellos, a los que considera como incapaces. Cuanto más dice su palabra sin considerar la palabra de aquellos a quienes se les ha prohibido decir la, tanto más ejerce el poder o el gusto de mandar, de dirigir, de comandar. Ya no puede vivir si no tiene a alguien a quien dirigir su palabra de mando.

En esta forma es imposible el diálogo. Esto es propio de las élites opresoras que, entre sus mitos, tienen que vitalizar cada vez más éste, con el cual pueden dominar eficientemente.

Por el contrario, el liderazgo revolucionario, científico-humanista, no puede absolutizar la ignorancia de las masas. No puede creer en este mito. No tiene siquiera el derecho de dudar, por un momento, de que esto es un mito.

Como liderazgo, no puede admitir que sólo él sabe y que sólo él puede saber, lo que equivaldría a desconfiar de las masas populares. Aun cuando sea legítimo reconocerse a un nivel de saber revolucionario, en función de su misma conciencia revolucionaria, diferente del nivel de conocimiento empírico de las masas, no puede sobreponerse a éste con su saber.

Por eso mismo, no puede esloganizar a las masas sino dialogar con ellas, para que su conocimiento empírico en torno de la realidad, fecundado por el conocimiento crítico del liderazgo, se vaya transformando de la *razón* de la realidad.

Así como sería ingenuo esperar de las élites opresoras la denuncia de este mito de la absolutización de la ignorancia de las masas, en una contradicción que el liderazgo revolucionario no lo haga, y mayor contradicción es el que actúe en función de él.

Lo que debe hacer el liderazgo revolucionario es problematizar a los oprimidos no sólo éste sino todos los mitos utilizados por las élites opresoras para oprimir más y más.

Si no se comporta de este mod. Insistiendo en imitar a los opresores en sus métodos dominadores, probablemente podrán dar las masas populares dos tipos de respuesta. En determinadas circunstancias históricas, se dejarán domesticar por un nuevo contenido

depositado en ellas. En otras, se amedrentarán frente a una “palabra” que amenaza al opresor “alojado” en ellas⁹

En ninguno de los casos se hacen revolucionarias. En el primero de los casos la revolución es un engaño; en el segundo, una imposibilidad.

Hay quienes piensa, quizá con buenas intenciones pero en forma equivocada, que por ser lento el proceso dialógico¹⁰ —lo cual no es verdad— se debe hacer la revolución sin *comunicación*, a través de los “comunicados”, para desarrollar posteriormente un amplio esfuerzo educativo. Agregar a esto que no es posible desarrollar un esfuerzo de educación liberadora antes de acceder al poder.

⁹ A veces, ni siquiera se dice esta palabra. Basta la presencia de alguien que no pertenezca necesariamente a un grupo revolucionario, que pueda amenazar al opresor alojado en las masas, para que ellas, atemorizadas, asuman posiciones destructivas.

Nos contó un alumno nuestro de un país latinoamericano, que en cierta comunidad campesina indígena de su país bastó que un sacerdote fanático denunciara la presencia de dos “comunistas en la comunidad, los cuales ponían en peligro lo que él llamaba “fe católica”, para que, en la noche de ese mismo día, los campesinos quemaran vivos a los profesores primarios, quienes ejercían su trabajo de educadores infantiles.

¹⁰ Subrayemos, una vez más, que no establecemos ninguna dicotomía entre el diálogo y la acción revolucionaria, como si hubiese en tiempo de diálogo, y otro, diferente, de revolución. Afirmamos, por el contrario que el diálogo constituye la “esencia” de la acción revolucionaria. De ahí que, en la teoría de esta acción, sus *actores*, *intersubjetivamente*, incidan su acción sobre el objeto, que es la realidad de la que dependen, teniendo como objetivo, a través de la transformación de ésta, la humanización de los hombres.

Esto no ocurre en la teoría de la acción opresora, cuya “esencia” es antidialógica. En ésta el esquema se simplifica.

Los *actores* tienen como *objetos* de su acción, la *realidad* y los *oprimidos*, simultáneamente; y como *objetivo*, el mantenimiento de la opresión, por medio del mantenimiento de la realidad opresora.

TEORÍA DE LA ACCIÓN REVOLUCIONARIA

TEORÍA DE LA ACCIÓN OPRESORA

	Intersubjetividad			
Actores —	Sujetos			
Sujetos—Actores		Actores—Sujetos		
Niveles de liderazgo				
Revolucionario		Masas oprimidas	Realidad que debe ser mantenida objeto	oprimidos objetos como parte de la realidad inmersos
	Interacción			
OBJETO MEDIADOR	REALIDAD QUE DEBE SER TRANSFORMADA Para la	OBJETO MEDIADOR	para el	
OBJETIVO	Liberación como proceso Permanente	Objetivo		mantenimiento — objetivo de la opresión

Existen algunos puntos fundamentales que es necesario analizar en las afirmaciones de quienes piensan de este modo.

Creen (no todos) en la necesidad del diálogo con las masas, pero no creen en su viabilidad antes del acceso al poder. Al admitir que no es posible por parte del liderazgo un

modo de comportamiento educativo-crítico antes de un acceso al poder, niegan el carácter pedagógico de la revolución entendida como acción cultural¹¹ paso previo para transformarse en “revolución cultural”. Por otro lado; confunden el sentido pedagógico de la revolución —o la acción cultural— con la nueva educación que debe ser instaurada conjuntamente con el acceso al poder.

Nuestra posición, sostenida una vez y afirmada a lo largo de este ensayo, es que sería realmente una ingenuidad esperar de las élites opresoras una educación de carácter liberador. Dado que la revolución, en la medida en que es liberadora, tiene un carácter pedagógico que no puede olvidarse a riesgo de no ser revolución, el acceso al poder es sólo un momento, por más decisivo que sea. En tanto proceso, el “antes” de la revolución radica en la sociedad opresora y es sólo aparente.

La revolución se genera en ella como un ser social y, por esto, en la medida en que es acción cultural, no puede dejar de corresponder a las potencialidades del ser social en que se genera.

Como ser, se desarrolla (o se transforma) dentro de sí mismo, en el juego de sus contradicciones.

¹¹ En un ensayo reciente que será publicado en breve en Estados Unidos, *Cultural action for freedom*, discutimos en forma más detenida las relaciones entre acción y revolución cultural.

Aunque necesarios, los condicionamientos externos sólo son eficientes si coinciden con aquellas potencialidades.¹²

Lo nuevo de la revolución nace de la sociedad antigua, opresora, que fue superada. De ahí que el acceso al poder, el cual continúa siendo un proceso, como señalamos, sólo un momento decisivo de éste.

Por eso, en una visión dinámica de la revolución, ésta no tiene un *antes* y un *después* absolutos, cuyo punto de división está dado por el acceso al poder. Generándose en condiciones objetivas, lo que busca es la superación de la situación opresora, conjuntamente con la instauración de la sociedad de hombres en proceso de permanente liberación.

El sentido pedagógico, dialógico, de la revolución que la transforma en “revolución cultural”, tiene que acompañarla también en todas sus fases. Este es uno de los medios eficientes que evitan la institucionalización del poder revolucionario o su estratificación en una “burocracia” antirrevolucionaria, ya que la contrarrevolución lo es también de los revolucionarios que se vuelven reaccionarios.

Por otra parte, si no es posible dialogar con las masas populares antes del acceso al poder, dado que a ellas les falta la experiencia del diálogo, tampoco les será posible acceder al poder ya que les falta, igualmente la experiencia del poder. Precisamente porque defendemos una dinámica permanente en el proceso revolucionario, entendemos que en esta dinámica, en la praxis de las masas con el liderazgo revolucionario, es donde ellas y sus líderes más representativos aprenderán a ejercitar el diálogo y el poder. Esto nos parece tan obvio como decir que un hombre no aprende a nadar en una biblioteca, sino en el agua.

¹² Véase Map Tse Tung, *sobre las contradicciones*, en *Obras Escogidas*, VOL. I, 1968.

El diálogo con las masas no es una concesión, ni un regalo, ni mucho menos una táctica que deba ser utilizada para dominar, como lo es por ejemplo la esloganización. El diálogo como encuentro de los hombres para la “pronunciación” del mundo es una condición fundamental para su verdadera humanización.

Si “una acción libre solamente lo es en la medida en que el hombre transforma su mundo y se transforma a sí mismo; si una condición positiva para la libertad es el despertar de las posibilidades creadoras del hombre; si la lucha por una sociedad libre no se da a menos que, por medio de ella, pueda crearse siempre un mayor grado de libertad individual”¹³ debe reconocerse, entonces, al proceso revolucionario su carácter eminentemente pedagógico. De una pedagogía problematizante y no de una pedagogía de “depósitos”, “bancaria”. Por eso el camino de la revolución es el de la apertura hacia las masas populares, y no el del encerramiento frente a ellas. Es el de la convivencia con ellas, no el de la desconfianza para con ellas, no el de la desconfianza para con ellas. Y cuando más exigencias plantee la revolución a su teoría, como subraya Lenin, mayor debe ser la vinculación de su liderazgo *con* las masas, a fin de que pueda estar contra el poder opresor.

Sobre estas consideraciones generales, iniciemos ahora un análisis más detenido a propósito de las teorías de la acción antidialógica y dialógica. La primera, opresora; la segunda, revolucionario-liberadora.

¹³ “A free action —señala Gajo Petrovic— can only be one by which a man changes his world and himself” Y más adelante: “A positive condition of freedom is the knowledge of the limits of necessity, the awareness of human creative possibilities”. Y continua: “The struggle for a free society is not the struggle for a free society unless through it an ever greater degree of individual freedom is created”.

Gajo petrovic, en *Socialist humanism*, comp. de Erich Fromm, Anchor Books, Nueva York, 1966, pp. 274, 275 y 276. Del mismo autor, es importante la lectura de: *Marx in the midtwentieth century*, Anchor, Nueva York, 1967.

Conquista

La primera de las características que podemos sorprender en la acción antidialógica es la necesidad de la conquista.

El antidialógico, dominador por excelencia, pretende, en sus relaciones con su contrario, conquistarlo, cada vez más a través de múltiples formas. Desde las más burdas hasta las más sutiles. Desde las más represivas hasta las más almibaradas, cual es el caso del paternalismo.

Todo acto de conquista implica un sujeto que conquista y un objeto conquistado, que pasa, por ello, a ser algo poseído por el conquistador. Este a su vez, imprime su forma al conquistado, quien al introyectarla se transforma en un ser ambiguo. Un ser que, como ya hemos señalad, “aloja” en sí al otro.

Desde luego, la acción conquistadora, al “deificar” los hombres, es esencialmente necrófila.

Así como la acción antidialógica, para la cual el acto de conquistar es esencial, es concomitante con una situación real, concreta, de opresión, la acción dialógica es también indispensable para la superación revolucionaria de la situación concreta de opresión.

No se es antidialógico o dialógico en el aire, sino en el mundo. No se es antidialógico primero y opresor, en una situación objetiva de opresión para, conquistando, oprimir más, no sólo económicamente, sino culturalmente, robando al oprimido su palabra, su expresividad, su cultura.

Instaurada la situación opresora antidialógica en sí, el antidiálogo se torna indispensable para su mantenimiento.

La conquista creciente del oprimido por el opresor aparece, así como un rango característico de la acción antidialógica. Es por esto por lo que, siendo la acción liberadora

dialogica en sí, el diálogo no puede ser un *a posteriori* suyo, sino desarrollarse en forma paralela, sin embargo, dado que los hombres estarán siempre liberándose, el diálogo ¹⁴ se transforman en un elemento *permanente* de la acción liberadora. El deseo de conquista, y quizá más que el deseo, la necesidad de la conquista, es un elemento que acompaña a la acción antidialógica en todos sus momentos.

Por medio de ella y para todos los fines implícitos en la opresión, los opresores se esfuerzan por impedir a los hombres el desarrollo de su condición de “admiradores” del mundo. Dado que no pueden conseguirlo en su totalidad se impone la necesidad de *mitificar* el mundo.

De ahí que los opresores desarrollen una serie de recursos mediante los cuales proponen a la “admiración” de las masas conquistadas y oprimidas un mundo falso. Un mundo de engaños que, alienándolas más aún, las mantenga en un estado de pasividad frente a él. De ahí que, en la acción de conquistas, no sea posible presentar el mundo como problema, sino por el contrario, como algo dado, como algo estático al cual los hombres se deben ajustar.

La falsa “admiración” no puede conducir a la verdadera praxis, ya que, mediante la conquista, lo que los opresores intentan obtener es transformar a las masas en un mero

¹⁴ Esto no significa, de modo alguno, tal como subrayamos en el capítulo anterior, que una vez instaurado, el poder popular revolucionario la revolución contradiga su carácter dialógico, por el hecho de que el nuevo poder tenga el deber ético de reprimir, incluso, todo intento de restauración del antiguo poder opresor. Lo que pasa, en este caso, es que así como no fue posible el diálogo entre este poder opresor y los oprimidos, en tanto clases antagónicas, en este caso tampoco lo es. espectador. Masas conquistadas, masas espectadoras, pasivas, divididas, y por ello, masas enajenadas.

Es necesario, pues, llegar hasta ellas para *mantenerlas* alienadas a través de la conquista. Este llegar a ellas, en la acción de la conquista, no puede transformarse en un *quedar* con ellas. Esta “aproximación”, que no puede llevarse a cabo a través de la auténtica comunicación, se realiza a través de “comunicados”, de “depósitos”, de aquellos mitos indispensables para el mantenimiento del *statu quo*.

El mito, por ejemplo, de que el orden opresor es un orden de libertad. De que todos son libres para trabajar donde quieran. Si no les agrada el patrón, pueden dejarlo y buscar otro empleo. El mito de que este “orden” respeta los derechos de la persona humana y que, por lo tanto, es digno de todo aprecio. El mito de que todos pueden llegar a ser empresarios siempre que no sean perezosos y, más aún, el mito de que el hombre que vende por las calles, gritando: “dulce de banana y guayaba” es un empresario tanto cuanto lo es el dueño de una gran fábrica. El mito del derecho de todos a la educación cuando, en Latinoamérica, existe un contraste irrisorio entre la totalidad de los alumnos que se matriculan en las escuelas primarias de cada país y aquellos que logran el acceso de las universidades. El mito de la igualdad de clases cuando el “¿sabe usted con quién está hablando?” es aún una pregunta de nuestros días. El mito del heroísmo de las clases opresoras, como guardianas del orden que encarna la “civilización occidental y cristiana”, a la cual defienden de la barbarie materialista”. El mito de su caridad, de su generosidad, cuando lo que hacen, en cuanto a clase, es un mero asistencialismo, que se desdobra en el mito de la falsa ayuda, el cual, a su vez, en el plano de las naciones, mereció una severa crítica de Juan XXIII.¹⁵ El mito de que las élites dominadoras, “en el reconocimiento de sus deberes”, son las promotoras del pueblo, debiendo éste, en un gesto de gratitud, aceptar

su palabra y conformarse con ella. El mito de que la rebelión del pueblo es un pecado en contra de Dios. El mito de la propiedad privada como fundamento del desarrollo de la persona humana, en tanto se considere como personas humanas sólo a los opresores. El mito de la dinamicidad de los opresores y el de la pereza y falta de honradez de los oprimidos. El mito de la inferioridad “ontológica” de éstos y el de la superioridad de aquellos.¹⁶

Todos estos mitos, y otros que el lector seguramente conoce y cuya introyección por parte de las masas oprimidas es un elemento básico para lograr su conquista, les son entregados a través de una propaganda bien organizada, o por lemas, cuyos vehículos son siempre denominados “medios de comunicación de masas”¹⁷ entendiéndose por comunicación el depósito de este contenido enajenante en ellas.

Finalmente, no existe una realidad opresora que no sea antidialógica, tal como no existe antidialogicidad en la que no esté implicado el polo opresor, empeñado incansablemente en la permanente conquista de los oprimidos.

Las élites dominadoras de la vieja Roma ya hablaban de la necesidad de dar a las masas “pan y circo” para conquistarla, “tranquilizarlas”, con la intención explícita de asegurar su paz. Las élites dominadoras de hoy, como las de todos los tiempos, continúan necesitando de la conquista, como una especie de “pecado original”, con “pan y circo” o sin ellos. Si bien los contenidos y los métodos de la conquista varían históricamente, lo que no cambia, en tanto existe la élite dominadora, es Este anhelo necrófilo por oprimir.

¹⁵ Juan XXIII, *Mater et Mugiste*,

¹⁶ By his accusation —señala Memmi, refiriéndose al perfil que el colonizador traza del colonizado—, the colonizer establishes the colonized as being lazy. He decides that laziness is constitutional in the very nature of the colonized” Op. cit., p. 81

¹⁷ No criticamos los medios en sí, sino en uso qué a éstos se da.

Dividir para oprimir

Esta es otra dimensión fundamental de la teoría de la acción opresora, tan antigua como la opresión misma.

En la medida que las minorías, sometidas a su dominio de las mayorías, las oprimen, dividir las y mantenerlas divididas son condiciones indispensables para la continuidad de su poder.

No pueden darse el lujo de aceptar la unificación de las masas populares, la cual significaría, indiscutiblemente, una amenaza seria para su hegemonía.

De ahí que toda acción que pueda, aunque débilmente, proporcionar a las clases oprimidas el despertar para su unificación es frenada inmediatamente por los opresores a través de métodos que incluso pueden llegar a ser físicamente violentos.

Conceptos como los de unión, organización y lucha, son calificados sin demora como peligrosos. Y realmente lo son, para los opresores, ya que su “puesta en práctica” es un factor indispensable para el desarrollo de una acción liberadora.

Lo que interesa al poder opresor es el máximo debilitamiento de los oprimidos, procediendo para ello a aislarlos, creando y profundizando divisiones a través de una gama variada de métodos y procedimientos. Desde los métodos represivos de la burocracia estatal, de la cual disponen libremente, hasta las formas de acción cultural a través de las cuales manipulan a las masas populares, haciéndolas creer que las ayudan.

Una de las características de estas formas de acción, que ni siquiera perciben los profesionales serios, que como ingenuos se dejan envolver, radica en el hincapié que se pone en la visión *localista* de los problemas y no en su visión en tanto dimensiones de una *totalidad*.

Cuanto más se pulverice la totalidad de una región o de un área en “comunidades locales”, en los trabajos de “desarrollo de comunidad”, sin que estas comunidades sean estudiadas como totalidades en sí, siendo a la vez parcialidades de una totalidad mayor (área, región, etc.) que es a su vez parcialidad de otra totalidad (el país, como parcialidad de la totalidad continental), tanto más se intensifica la alienación. Y, cuanto más alienados, más fácil será dividirlos y mantenerlos divididos.

Estas formas focalistas de acción, intensificando la dimensión focalista en que se desarrolla la existencia de las masas oprimidas, sobre todo las rurales, dificultan su percepción crítica de la realidad y las mantienen aisladas de la problemática de los hombres oprimidos de otras áreas que están en relación dialéctica con la suya.¹⁸

Lo mismo se verifica en el proceso denominado “capacitación de líderes”, que, aunque realizado sin esta intención por muchos de los que lo llevan a cabo, sirve, en el fondo, a la alineación.

¹⁸ Es innecesario señalar que esta crítica no atañe a los esfuerzos que se realizan en este sector que, en una perspectiva dialéctica, se orientan en el sentido de una acción que se basa en la comprensión de la comunidad local como una totalidad en sí y como una parcialidad de otra totalidad mayor. Atañe, esto sí a aquellos que no consideran el hecho de que el desarrollo de la comunidad local no se puede dar en tanto no sea dentro de un contexto total del cual forma parte, en interacción con otras parcialidades, factor que implica la conciencia de la unidad en la diversificación de la organización que canalice las fuerzas dispersas y la clara conciencia de la necesidad de transformación de la realidad. Todo esto es lo que atemoriza, y con razón, a los opresores. De ahí que estimulen siempre acciones que, además de imprimir la visión localista, tratan a los hombres como “asistencializados”

El supuesto básico de esta acción es en sí mismo ingenuo. Se sustenta en la pretensión de “promover” la comunidad a través de la capacitación de líderes, como si fueran las partes las que promueven el todo y no éste el que, al promoverse, promueve las partes.

En verdad, quienes son considerados a nivel de liderazgo en las comunidades, a fin de que respondan a la denominación de tal, reflejan y expresan necesariamente las aspiraciones de los individuos de su comunidad.

Estos deben presentar una correspondencia entre la forma de ser y de pensar la realidad de sus compañeros, aunque revelen habilidades especiales, que les otorgan el *status* de líderes.

En el momento en que vuelven a la comunidad, después de un período fuera de ella, con un instrumental que antes no poseían, o utilizan éste con el fin de conducir mejor a las conciencias dominadas e inmersas, o se transforman en extraños a la comunidad, amenazando así su liderazgo

Probablemente, su tendencia será la de seguir manipulando, ahora en forma más eficiente, la comunidad a fin de no perder el liderato.

Esto no ocurre cuando la acción cultural, como proceso totalizado y totalizador, envuelve a toda la comunidad y no sólo a sus líderes. Cuando se realiza a través de los individuos, teniendo en éstos a los sujetos del proceso totalizador. En este tipo de acción, se verifica exactamente lo contrario. El liderazgo, o crece al nivel del crecimiento del todo

o es sustituido por nuevos líderes que emergen, en base a una nueva percepción social que van constituyendo conjuntamente.

De ahí que a los opresores no les interese esta forma de acción, sino la primera, en tanto esta última, manteniendo la alienación, obstaculiza la emersión de las conciencias y su participación crítica en la realidad entendida como una totalidad. Y, sin ésta, la unidad de los oprimidos en tanto clase es siempre difícil.

Este es otro concepto que molesta a los opresores, aunque se consideren a sí mismos como clase, si bien “no opresora”, sino clase “productora”

Así, al no poder negar en sus conflictos, aunque lo intente, la existencia de las clase sociales, en relación dialéctica las unas con las otras, hablan de la necesidad de comprensión, de armonía, entre los que compran y aquellos a quienes se obliga a vender su trabajo ¹⁹ Armonía que en el fondo es imposible, dado el antagonismo indisfranzable existente entre una clase y otra ²⁰

¹⁹ “Si los obreros no alcanzan a ser, de alguna manera, propietarios de su trabajo —señala el obispo Franic Split— todas las reformas de las estructuras serán ineficaces. Incluso, si los obreros reciben a veces un sueldo más elevado en algún sistema económico no se contentan con estos aumentos. Quieren ser propietarios y no vendedores de su trabajo. Actualmente —continúa el obispo—, los trabajadores están cada vez más conscientes de que el trabajo constituye una parte de la persona humana. La persona humana, sin embargo, no puede ser vendida ni venderse. Toda compra o venta del trabajo es una especie de esclavitud...La evolución de la sociedad humana progresa en este sentido y, con seguridad, dentro de un sistema del cual se afirma que no es tan sensible como nosotros frente a la dignidad de la persona humana; vale decir, el marxismo”

“15 obispos hablan en pro del Tercer Mundo, *CIDOC informa*, México, Doc. 67/35, pp. 1-11.

²⁰ A propósito de las clases sociales y de la lucha entre ellas de las que se acusa a Marx como si éste fuera una especie de “inventor” de ellas, es necesario ver la carta que escribe a J. Weydemeyer, el 5 de marzo de 1852, en la cual declara que no le pertenece “el mérito de haber descubierto la existencia de las clases en la sociedad moderna ni la lucha entre ellas. Mucho antes que yo —comenta Marx—, algunos historiadores burgueses ya habían expuesto el desarrollo histórico de esta lucha de clases y algunos economistas burgueses, la anatomía de éstas de clases y algunos economistas burgueses, la anatomía de éstas. Lo que aporté —dice ei— fue la demostración de que: a) La existencia de las clases va unida a determinadas fases históricas de desarrollo de la producción. 2) La lucha de clases conduce a la dictadura del proletario. 3) Esta misma dictadura no es, por sí misma, más que el tránsito hacia la abolición de todas las clases, hacia una sociedad sin clases”...

Marx – Engels, *Obras escogidas*, Editorial Progreso, Moscú, 1966, VOL. II, P. 456.

Defienden la armonía de clases como si éstas fuesen conglomerados fortuitos de individuos que miran, curiosos, una vitrina en una tarde de domingo.

La única armonía viable y comprobada es la de los opresores entre sí. Estos, aunque divergiendo e incluso, en ciertas ocasiones, luchando por intereses de grupos, se unifican, inmediatamente, frente a una amenaza a su clase en cuanto tal.

De la misma forma, la armonía del otro polo, solo es posible entre sus miembros tras la búsqueda de su liberación. En casos excepcionales, no sólo es posible sino necesario establecer la armonía de ambos para volver, una vez superada la emergencia que los unificó, a la contradicción que los delimita y que jamás desapareció en el circunstancial desarrollo de la unión.

La necesidad de dividir para facilitar el mantenimiento del estado opresor se manifiesta en todas las acciones de la clase dominadora. Su intervención en los sindicatos, favoreciendo a ciertos “representantes” de la clase dominada que, en el fondo, son sus representantes y no los de sus compañeros; la “promoción” de individuos que revelando

cierto poder de liderazgo pueden representar una amenaza, individuos que una vez “promovidos” se “amansan”; la distribución de bendiciones para unos y la dureza para otros, son todas formas de dividir para mantener el “orden” que les interesa. Formas de acción que inciden, directa o indirectamente, sobre alguno de los puntos débiles de los oprimidos: su inseguridad vital, la que, a su vez, es fruto de la realidad opresora en la que se constituyen.

Inseguros en su dualidad de seres que “alojan” al opresor, por un lado, rechazándolo, por otro, atraídos a la vez por él, en cierto momento de la confrontación entre ambos, es fácil desde el punto de vista del opresor obtener resultados positivos de su acción divisoria.

Y esto porque los oprimidos saben, por experiencia, cuánto les cuesta no aceptar la “invitación” que reciben para evitar que se unan entre sí. La pérdida del empleo y la puesta de sus nombres en “lista negra” son hechos que significan puertas que se cierran ante nuevas posibilidades de empleo, siendo esto lo mínimo que les puede ocurrir.

Por esto mismo, su inseguridad vital se encuentra directamente vinculada a la esclavitud de su trabajo, que implica verdaderamente la esclavitud de su persona. Es así como sólo en la medida en que los hombres crean su mundo, mundo que es humano, y lo crean con su trabajo transformador, se realizan. La realización de los hombres, en tanto tales, radica, pues, en la construcción de este mundo. Así, si su “estar” en el mundo del trabajo es estar en total dependencia, inseguro, bajo una amenaza permanente, en tanto su trabajo no les pertenece, no pueden realizarse. El trabajo alienado deja de ser un quehacer realizador de la persona, y pasa a ser un eficaz medio de reedificación.

Toda unión de los oprimidos entre sí, que siendo acción apunta a otras acciones, implica tarde o temprano que al percibir éstos su estado de personalización, descubran que, en tanto divididos, serán siempre presas fáciles del dirigismo y de la dominación.

Por el contrario, unificados y organizados,²¹ harán de su debilidad una fuerza transformadora, con la cual podrán recrear el mundo, haciéndolo más humano.

²¹ Es por esta misma razón por lo que a los campesinos es indispensable mantenerlos aislados de los obreros urbanos, así como a éstos y aquéllos de los estudiantes; los que no llegan a constituir sociológicamente, una clase se transforman en un peligro por su testimonio de rebeldía al adherirse a la causa popular.

Se hace, necesario, entonces, señalar a las clases populares que los estudiantes son irresponsables y perturbadores del “orden”. Que su testimonio es falso por el hecho mismo de que como estudiantes, debían estudiar, así como cabe a los obreros en las fábricas y a los campesinos en el campo trabajar para el “progreso de la nación”

Por otra parte, este mundo más humano de sus justas aspiraciones es la contradicción antagónica del “mundo humano” de los opresores, mundo que poseen con derecho exclusivo y en el cual pretenden una armonía imposible entre ellos, que cosifican, y los oprimidos que son cosificados.

Como antagónicos que son, lo que necesariamente sirve a uno no puede servir a los otros.

El dividir para mantener el *statu quo* se impone, pues, como un objetivo fundamental de la teoría de la acción dominadora antidialógica.

Como un auxiliar de esta acción divisionista encontramos en ella una cierta connotación mesiánica, por medio de la cual los dominadores pretenden aparecer como salvadores de los hombres a quienes deshumanizan.

Sin embargo, en el fondo el mesianismo contenido en su acción no consigue esconder sus intenciones; lo que desean realmente es salvarse a sí mismos. Es la salvación de sus riquezas, su poder, su estilo de vida, con los cuales aplastan a los demás.

Su equívoco radica en que nadie se salva solo, cualquiera sea el plano en que se encare la salvación, o como clase que oprime sino *con* los otros. En la medida en que oprimen, no pueden estar *con* los oprimidos, ya que es lo propio de la opresión estar *contra* ellos. Es una aproximación psicoanalítica a la acción opresora quizá se pudiera descubrir lo que denominamos como falsa generosidad del opresor en el primer capítulo, una de las dimensiones de su sentimiento que la verdadera organización de las masas populares emersas y en emersión.²⁴

Estas, inquietas al merger, presentan dos posibilidades: o son manipuladas por las élites a fin de mantener su dominación, o se organizan verdaderamente para lograr su liberación. Es obvio, entonces, que la verdadera organización no puede ser estimulada por los dominadores. Esta es tarea del liderazgo revolucionario.

Ocurre, sin embargo, que grandes fracciones de estas masas populares, fracciones que constituyen, ahora, un proletariado urbano, sobre todo en aquellos centros industrializados del país, aunque revelando cierta inquietud amenazadora carente de conciencia revolucionaria, se ven a sí mismas como privilegiadas.

La manipulación, con toda su serie de engaños y promesas, encuentra ahí, casi siempre, un terreno fecundo.

El antídoto para esta manipulación se encuentra en la organización críticamente consciente, cuyo punto de partida, por esta misma razón, no es el mero depósito de contenidos revolucionarios, en las masas, sino la problematización de su posición en el proceso. En la *problematización* de la realidad nacional y de la propia manipulación.

Weffort²⁵ tiene razón cuando señala: “Toda política de izquierda se apoya en las masas populares y depende de su conciencia. Si viene a confundirla, perderá sus raíces, quedará en el aire en la expectativa de la caída inevitable, aun cuando pueda tener como en el caso brasileño, la ilusión de hacer revolución por el siempre hecho de girar en torno al poder”.

Lo que pasa es que, en el proceso de manipulación, casi siempre la izquierda se siente atraída por “girar en torno del poder” y, olvidando su encuentro con las masas para el esfuerzo de organización, se pierde en un “diálogo” imposible con las élites dominantes. De ahí que también terminen manipuladas por estas élites, cayendo, frecuentemente, en un mero juego de capillas, que denominan “realista”.

La manipulación, en la teoría de la acción antidialógica, como la conquista a que sirve, tiene que anestesiar a las masas con el objeto de que éstas no piensen.

Si las masas asocian a su emersión, o a su presencia en el proceso histórico, un pensar crítico sobre éste o sobre su realidad, su amenaza se concreta en la revolución.

Este pensamiento, llámeselo correcto, de “conciencia revolucionaria” o de “conciencia de clase”, es indispensable para la revolución.

Las élites dominadoras saben esto tan perfectamente que, en ciertos niveles suyos, utilizan instintivamente los medios más variados, incluyendo la violencia física, para prohibir a las masas el pensar.

Poseen una profunda intuición sobre la fuerza criticizante del diálogo. En tanto que, para algunos representantes del liderazgo revolucionario, el diálogo con las masas es un quehacer burgués y reaccionario, para los burgueses, el diálogo entre las masas y el liderazgo revolucionario es una amenaza real que debe ser evitada.

Insistiendo las élites dominadoras en la manipulación, inculcan progresivamente en los individuos el apetito burgués por el éxito personal.

Manipulación que se hace ora directamente por las élites, ora a través de liderazgos populistas. Estos liderazgos, como subraya Weffort, son mediadores de las relaciones entre las élites oligárquicas y las masas populares. De ahí que el populismo se constituye como estilo de acción política, en el momento en que se instala el proceso de emersión de las masas, a partir del cual ellas pasan a reivindicar, todavía en forma ingenua, su participación; el líder populista, que emerge en este proceso, es también un ser ambiguo. Dado que oscila entre las masas y las oligarquías dominantes, aparece como un anfibio. Vive tanto en la “tierra” como en el “agua”. Su permanencia entre las oligarquías dominadoras y las masas le deja huellas ineludibles. Como tal, en la medida en que simplemente manipula en vez de luchar por la verdadera organización popular, este tipo de líder sirve poco o casi nada a la causa revolucionaria.

Sólo cuando el líder populista supera su carácter ambiguo y la naturaleza dual de su acción, optando decididamente por las masas, deja de ser populista y renuncia a la manipulación entregándose al trabajo revolucionario de organización. En este momento, en lugar de mediador entre las masas y las élites, se transforma en contradicción de éstas, impulsando a las élites a organizarse a fin de frenarlo en la forma más rápida posible.

Es interesante observar la dramaticidad con que Vargas se dirigió a las masas obreras, en un 1° de mayo de su última etapa de gobierno, llamándolas a la unidad.

“Quiero decir —afirmó Vargas en su célebre discurso— que la obra gigantesca de la renovación que mi gobierno empieza a ejecutar, no pude ser llevada a un buen término sin el apoyo de los trabajadores y su cooperación cotidiana y decidida.” Después de referirse a los primeros noventa días de su gobierno, a los que denominaba “un balance de las dificultades y de los obstáculos que, de acá y allá se levantan en contra de la acción gubernamental”, decía al pueblo en un lenguaje directísimo cómo le tocaba “en el alma el desamparo, la miseria, la carestía de la vida, los salarios bajos... los desesperos de los desvalidos y las reivindicaciones de la mayoría del pueblo que vive en la esperanza de mejores días”.

Inmediatamente, su llamado se iba haciendo más dramático y objetivo: “. . . vengo a decir que, en este momento, el gobierno aún está desarmado en lo que a leyes y elementos concretos de acción para la defensa de la economía del pueblo se refiere. Se impone que el pueblo se organice, no sólo para defender sus propios intereses, sino también para dar al gobierno el punto de apoyo indispensable para la realización de sus propósitos”. Y sigue: “Necesito de vuestra unión, necesito que os organicéis *solidariamente* en sindicatos; necesito que forméis un *bloque fuerte y cohesionado* al lado del gobierno para que éste pueda disponer de toda la fuerza de que necesita para resolver vuestros propios problemas. Necesito de vuestra unión para que pueda luchar en contra de los saboteadores, para no quedar *prisionero* de los intereses de los *especuladores* y de los gananciosos en perjuicio de los intereses del pueblo”. Y con el mismo énfasis: “Llegó por esto la hora de que el gobierno apele a los trabajadores diciéndoles; uníos en vuestros sindicatos como fuerzas libres y organizadas. En la hora presente, ningún gobierno *podrá sobreexistir o disponer de fuerza suficiente para sus realizaciones si no cuenta con el apoyo de las organizaciones obreras*”²⁶

²⁴ En la “organización” que resulta del acto manipulador, las masas populares, meros objetos dirigidos, se acomodan a las finalidades de los manipuladores mientras que en la organización verdadera, en la que los

individuos son sujetos del acto de organizarse, las finalidades no son impuestas por una élite. En el primer caso, la organización es un medio de masificación; en el segundo, uno de liberación.

²⁵ Francisco Weffort, *Política de masas, en Política e Revolución social no Brasil*, Civilizacao Brasileira, Río, 1965, p. 187.

²⁶ Getúlio Vargas, discurso pronunciado en el Estadio del C: R: Vasco de Gama en 1º. De mayo de 1951, en *O governo trabalhista no Brasil*, Livraria José Olimpio Editora, Río pp.322-324. (subrayado del autor.)

Al apelar vehementemente a las masas para que se organizaran, para que se unieran en la reivindicación de sus derechos, y al señalarles, con la autoridad de jefe de Estado, los obstáculos, los frenos, las innumerables dificultades para realizar un gobierno *con* ellas, su gobierno inició los tropiezos que lo condujeron al trágico final de agosto de 1954.

Si Vargas no hubiera revelado, en su última etapa de gobierno, una inclinación tan ostentosa hacia la organización de las masas populares, consecuentemente ligada a la toma de una serie de medidas para la defensa de los intereses nacionales, posiblemente las élites reaccionarias no hubiesen llegado al extremo que llegaron. Esto ocurre con cualquier líder populista al aproximarse, aunque directamente, a las masas populares no ya como el exclusivo mediador de las oligarquías. Estas, por las fuerzas de que disponen, acaban por frenarlo.

En tanto la acción del líder se mantenga en el dominio de las formas paternalistas y de extensión asistencialista, sólo pueden existir divergencias accidentales entre él y los grupos oligárquicos heridos en sus intereses, pero difícilmente podrán existir diferencias profundas.

Lo que pasa es que estas formas asistencialistas, como instrumento de manipulación sirven a la conquista. Funcionan como anestésico. Distraen a las masas populares desviándolas de las verdaderas causas de sus problemas, así como de la solución concreta de éstos. Fraccionan a las masas populares en grupos de individuos cuya única expectativa es la de “recibir” más.

Sin embargo, existe en esta existencialización manipuladora un momento de positividad, cual es el que los individuos asistidos desean, idenfínidamente, más y más, y los no asistidos, frente al ejemplo de los que lo son, buscan la forma de ser igualmente asistidos.

Teniendo en cuenta que las élites dominadoras no pueden dar ayuda a todos, terminan por aumentar en mayor grado la inquietud de las masas.

El liderazgo revolucionario debería aprovechar la contradicción planteada por la manipulación, problematizándola a las masas populares a fin de lograr el objetivo de la organización.

Invasión cultural

Finalmente, sorprendemos, en la teoría de la acción antidialógica, otra característica fundamental — la invasión cultural. Característica que, como las anteriores, sirve a la conquista.

Ignorando las potencialidades de ser que condiciona, la invasión cultural consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a éstos su visión del mundo, en la medida misma en que frenan su creatividad, inhibiendo su expansión.

En este sentido, la invasión cultural, indiscutiblemente enajenante, realizada discreta o abiertamente, es siempre una violencia en cuanto violenta a ser de la cultura invadida, que o se ve amenazada o definitivamente pierde su originalidad.

Por esto, en la invasión cultural, como en el resto de las modalidades de acción antidialógica, los invasores son sus sujetos, autores y actores del proceso; los invadidos, sus objetos. Los invasores aceptan su opción (o al menos esto es lo que de ellos se espera). Los invasores actúan; los invadidos tienen la ilusión de que actúan, en la actuación de los invasores.

La invasión cultural tiene así una doble fase. Por un lado, es en sí dominante, y por el otro es táctica de dominación.

En verdad, toda dominación implica una invasión que se manifiesta no sólo físicamente, en forma visible, sino a veces disfrazada y en el cual el invasor se presenta como si fuese el amigo que ayuda. En el fondo, la invasión es una forma de dominar económica y culturalmente al invadido.

Invasión que realiza una sociedad matriz, metropolitana, sobre una sociedad dependiente; o invasión implícita en la dominación de una clase sobre otra, en una misma sociedad.

Como manifestación de la conquista, la invasión cultural conduce a la inautenticidad del ser de los invadidos. Su programa responde al cuadro valorativo de sus actores, a sus patrones y finalidades.

De ahí que la invasión cultural, coherente con su matriz antidialógica e ideológica, jamás pueda llevarse a cabo mediante la problematización de la realidad y de los contenidos programáticos de los individuos. De ahí que, para los invasores, en su anhelo por dominar, por encuadrar a los individuos en sus patrones y modos de vida, sólo les interesa saber cómo piensan los invadidos su propio mundo con el objeto de dominar cada vez más.²⁷

En la invasión cultural, es importante que los invadidos vean su realidad con la óptica de los invasores y no con la suya propia. Cuanto más mimetizados estén los invadidos, mayor será la estabilidad de los invasores. Una condición básica para el éxito de la invasión cultural radica en que los invadidos se convencen de su inferioridad intrínseca. Así, como no hay nada que no tenga su contrario, en la medida que los invadidos se van reconociendo como “inferiores”, irán reconociendo necesariamente la “superioridad” de los invasores. Los valores de éstos pasan a ser la pauta de los invadidos. Cuanto más se acentúa la invasión, alienando el ser de la cultura de los invadidos, mayor es el deseo de éstos por parecerse a aquéllos: andar como aquéllos, vestir a su manera, hablar a su modo.

²⁷ Con este fin, los invasores utilizan, cada vez más, las ciencias sociales, la tecnología, las ciencias naturales. Esto se da porque la invasión, en la medida en que es acción cultural y que su carácter inductor permanece como connotación esencial, no puede prescindir del auxilio de las ciencias y de la tecnología, que permiten una acción más eficiente al invasor. Para ello, se hace indispensable el conocimiento del pasado y del presente de los invadidos, por medio del cual puedan determinar las alternativas de su futuro, y así, intentar su conducción en el sentido de sus intereses.

El yo social de los invadidos que, como todo yo social, se constituye en las relaciones socioculturales que se dan en la estructura, es tan dual como el ser de la cultura invadida.

Esta dualidad, a la cual nos hemos referido con anterioridad, es la que explica a los invadidos y dominados, en cierto momento de su experiencia existencial, como un yo casi adherido a tu opresor.

Al reconocerse críticamente en contradicción con aquél es necesario que el yo *oprimido* rompa esta casi “adherencia” al *tu opresor*, “separándose” de él para *objetivarlo*. Al hacerlo, “admira” la estructura en la que viene siendo oprimido, como una realidad deshumanizante.

Este cambio cualitativo en la percepción del mundo, que no se realiza fuera de la praxis, jamás puede ser estimulado por los opresores, como un objetivo de su teoría de la acción.

Por el contrario, es el mantenimiento del *status quo* lo que les interesa, en la medida en que el cambio de la percepción del mundo, que implica la inserción crítica en la realidad, los amenaza. De ahí que la invasión cultural aparece como una característica de la acción antidualógica.

Existe, sin embargo, un aspecto que nos parece importante subrayar en el análisis que estamos haciendo de la acción anadualógica. Es que ésta, es la medida en que es una modalidad de la acción cultural de carácter dominador, siendo por lo tanto dominación en sí, como subrayamos anteriormente, es por otro lado instrumento de ésta. Así, además de su aspecto deliberado, volitivo, programado, tiene también otro aspecto que la caracteriza como producto de la realidad opresora.

En efecto, en la medida en que una estructura social se denota como estructura rígida, de carácter dominador, las instituciones formadoras que en ella se constituyen estarán, necesariamente, marcadas por su clima, trasladando sus mitos y orientando su acción en el estilo propio de la estructura. Los hogares y las escuelas, primarias, medias y universitarias, que no existen en el aire, sino en el tiempo y en el espacio, no pueden escapar a las influencias de las condiciones estructurales objetivas. Funcionan, en gran medida, en las estructuras dominadoras, como agencias formadoras de futuros “invasores”. Las relaciones padres-hijos, en los hogares, reflejan de modo general las condiciones objetivo-culturales de la totalidad de que participan. Y si éstas son condiciones autoritarias, rígidas, dominadoras, penetran en los hogares que incrementan el clima de opresión.²⁸

Mientras más se desarrollen estas relaciones de carácter autoritario entre padres e hijos, tanto más introyectan, los hijos, la autoridad paterna.

Discutiendo el problema de la necrofilia y de la biofilia, analiza Fromm, con la claridad que lo caracteriza, las condiciones objetivas que generan la una y la otra, sea esto en los hogares, en las relaciones padres-hijos, tanto en el clima desamoroso y opresor como en aquel amoroso y libre, o en el contexto sociocultural. Niños deformados en un ambiente de desamor, opresivo, frustrados en su potencialidad, como diría Fromm, si no consiguen enderezarse en la juventud en el sentido de la auténtica rebelión, o se acomodan a una dimensión total de su querer, enajenados a la autoridad para “formarlos”, o podrán llegar a asumir formas de acción destructiva.

²⁸ El autoritarismo de los padres y de los maestros se revela cada vez más a los jóvenes como algo antagónico a su libertad. Cada vez más, por esto, la juventud se opone a las formas de acción que minimizan su expresividad y obstaculizan su afirmación. Esta, que es una de las manifestaciones positivas que observamos hoy día, no existe por casualidad. En el fondo, es un síntoma de aquel clima histórico al cual hicimos referencia en el primer capítulo de este ensayo, como característica de nuestra época *antropológica*. Por esto es que la reacción de la juventud no puede entenderse a menos que se haga en forma interesada, como siempre indicador de las divergencias generacionales presentes en todas las épocas. En verdad esto es más profundo. Lo que la juventud denuncia y condena en su rebelión es el modelo injusto de la sociedad dominadora. Rebelión cuyo carácter es sin embargo muy reciente. Lo autoritario perdura en su fuerza dominadora.

Esta influencia del hogar y la familia se prolonga en la experiencia de la escuela. En ella, los educandos descubren temprano que, como en el hogar, para conquistar ciertas satisfacciones deben adaptarse a los preceptos que se establecen en forma vertical. Y uno de estos preceptos es el de no pensar.

Introyectando la autoridad paterna a través de un tipo rígido de relaciones, que la escuela subraya, su tendencia, al transformarse en profesionales por el miedo a la libertad que en ellos se ha instaurado, en la aceptar los patrones rígidos en que se deformaron.

Tal vez esto, asociado a su posición clasista, explique la adhesión de un gran número de profesionales a una acción antidialógica.²⁹

Cualquiera que sea la especialidad que tengan y que los ponga en relación con el pueblo, su convicción inquebrantable es la de que les cabe “transferir” “llevar” o entregar al pueblo sus conocimientos, sus técnicas”.

Se ven a sí mismos como los promotores del pueblo. Los programas de su acción, como lo indicaría cualquier buen teórico de la acción opresora, entrañan sus finalidades, sus convicciones, sus anhelos.

²⁹ Tal vez explique también la antidialogicidad de aquellos que, aunque convencidos de su opción revolucionaria, continúan desconfiando del pueblo, temiendo la comunión *con* él. De este modo, sin percibirlo, aún manteniendo dentro de sí al opresor. La verdad es que temen a la libertad en la medida en que aún alojan en sí al opresor.

No se puede escuchar al pueblo para nada, pues éste, “incapaz e inculto, necesita ser educado por ellos para salir de la indolencia provocada por el subdesarrollo”.

Para ellos, la “incultura del pueblo” es tal que les parece un “absurdo” hablar de la necesidad de respetar la “visión del mundo” que esté teniendo. La visión del mundo la tienen sólo los profesionales. . .

De la misma manera, les parece absurdo que sea indispensable escuchar al pueblo a fin de organizar el contenido programático de la acción educativa. Para ellos, “la ignorancia absoluta” del pueblo no le permite otra cosa sino recibir sus enseñanzas.

Por otra parte, cuando los invadidos, en cierto momento de su experiencia existencial empiezan de una forma u otra a rechazar la invasión a la que en otro momento se podrían haber adaptado, los invasores, a fin de justificar su fracaso, hablan de la “inferioridad” de los invadidos, refiriéndose a ellos como “enfermos”, “mal agradecidos” y llamándolos a veces también “mestizos”.

Los bien intencionados, vale decir, aquellos que atizan la “invasión” no ya como ideología sino a causa de las deformaciones a que hicimos referencia en páginas anteriores, terminan por descubrir, en sus experiencias, que ciertos fracasos de su acción no se deben a una inferioridad ontológica de los hombres simples del pueblo, sino a la violencia de su acto invasor. De modo general, éste es un momento difícil por el que atraviesan muchos de los que hacen tal descubrimiento.

A pesar de que sienten la necesidad de renunciar a la acción invasora, tienen en tal forma introyectados los patrones de la dominación que esta renuncia pasa a ser una especie de muerte paulatina.

Renunciar al acto invasor significa, en cierta forma, superar la dualidad en que se encuentran como dominados por un lado, como dominadores por otro.

Significa renunciar a todos los mitos de que se nutre la acción invasora y dar existencia a una acción dialógica. Significa, por esto mismo, dejar de estar *sobre* o “dentro”, como “extranjeros”, para estar *con* ellos, como compañeros.

El “miedo a la libertad” se instaura entonces en ellos. Durante el desarrollo de este proceso traumático, su tendencia natural es la de racionalizar el miedo, a través de una serie de mecanismos de evasión.

Este “miedo a la libertad”, en técnicos que ni siquiera alcanzaron a descubrir el carácter de acción invasora, es aún mayor cuando se les habla del sentido deshumanizante de esta acción.

Frecuentemente, en los cursos de capacitación sobre todo en el momento de descodificación de situaciones concretas realizadas por los participantes, llega un momento en que preguntan irritados al coordinador de la discusión: “¿A dónde nos quiere llevar usted finalmente?” La verdad es que el coordinador no los desea conducir, sino que desea inducir una acción. Ocurre, simplemente, que al problematizarles una situación concreta, ellos empiezan a percibir que al profundizar en el análisis de esta situación tendrán necesariamente que afirmar o descubrir sus mitos.

Descubrir sus mitos y renunciar a ellos es, en el momento, un acto “violento” realizado por los sujetos en contra de sí mismos. Afirmarlos, por el contrario es relevarse. La única salida, como mecanismos de defensa también, radica en transferir al coordinador lo propio de su práctica normal: *conquistar, invadir*, como manifestaciones de la teoría antidialógica de la acción.

Esta misma evasión se verifica, aunque en menor escala, entre los hombres del pueblo, en la medida en que la situación concreta de opresión los aplasta y la “asistencialización” los domestica.

Una de las educaciones del “Full Circle”, institución de Nueva York, que realiza un trabajo educativo de efectivo valor, nos relató el siguiente caso: “Al problematizar una situación codificada a uno de los grupos de las áreas pobres de Nueva York sobre una situación concreta que mostraba, en la esquina de una calle –la misma en que se hacia la reunión- una gran cantidad de basura, dijo inmediatamente uno de los participantes: -Veo una calle de África o de América Latina. - ¿Y por que no de Nueva York?, pregunto la educadora. – Porque, afirmó, somos los Estados Unidos, y aquí no puede existir esto.”

Indudablemente, este hombre y algunos de sus compañeros, concordantes con él con su indiscutible “juego de conciencia”, escapaban a una realidad que los ofendía y cuyo reconocimiento incluso los amenazaba.

Al participar, aunque precariamente, de una cultura del éxito y del ascenso personal, reconocerse en una situación objetiva desfavorable, para una conciencia enajenada, equivalía a frenar la propia posibilidad de éxito.

Sea en éste, sea en el caso de los profesionales, la fuerza determinante de la cultura en que se desarrollan los mitos introyectados por los hombres es manifestación de la cultura de la clase dominante que obstaculiza la afirmación de los hombres como seres de decisión.

En el fondo, ni los profesionales a que hicimos referencia, ni los participantes de la discusión citada y actuando por si mismos, como actores del proceso histórico. Ni los unos ni los otros son teóricos o ideólogos de la dominación. Al contrario, son un producto de ella que como tal se transforma a la vez en su causa principal.

Éste es uno de los problemas serios que debe enfrentar la revolución en el momento de su acceso al poder. Etapa en la cual, exigiendo de su liderazgo un máximo de sabiduría

política, decisión y coraje, exige el equilibrio suficiente para no dejarse caer en posiciones irracionales sectarias.

En que, indiscutiblemente, los profesionales, con o sin información universitaria y cualquiera que sea su especialidad, son hombres que estuvieron bajo la “sobredeterminación de una cultura de dominación que los constituyó como seres duales. Podrían, incluso, haber surgido de las clases populares, y la deformación en el fondo sería la misma y quizá peor. Sin embargo, estos profesionales son necesarios a la reorganización de la nueva sociedad. Y, dado que un gran número de ellos, aunque marcados por su “miedo a la libertad” y renuentes a adherirse a acción libertadora, son personas que en gran medida están equivocados, nos parece que no sólo podrían sino que deberían ser recuperados por la revolución.

Esto exige de la revolución en el poder que, prolongando lo que antes fue la acción cultural dialogica, instaure la “revolución cultural”. De esta manera, el poder revolucionario, concienciado y concienciador, no sólo es un poder sino un *nuevo* poder; un poder que no es sólo el freno necesario a los que pretender continuar negando a los hombres, sino también la invitación valerosa a quienes quieran participar en la reconstrucción de la sociedad.

En este sentido, la “revolución cultural” es la continuación necesaria de la acción cultural dialogica que debe ser realizada en el proceso anterior del acceso al poder.

La “revolución cultural” asume a la sociedad en reconstrucción en su totalidad, en los múltiples quehaceres de los hombres, como campo de su acción formadora.

La reconstrucción de la sociedad, que no puede hacerse en forma mecanicista, tiene su instrumento fundamental en la cultura, y culturalmente se rehace a través de la revolución.

Tal como la entendemos, la “revolución cultural” es el esfuerzo máximo de concienciación que es posible desarrollar a través del poder revolucionario, buscando llegar a todos, sin importar las tareas específicas que éste tenga que cumplir.

Por esta razón, este esfuerzo no puede limitarse a una mera formación tecnicista de los técnicos, ni cientificista de los científicos necesarios a la nueva sociedad. Esta no puede distinguirse cualitativamente de la otra de manera repentina, como piensan los mecanistas en su ingenuidad, a menos que ocurra en forma radicalmente global.

No es posible que la sociedad revolucionaria atribuya a la tecnología las mismas finalidades que le eran atribuidas por la sociedad anterior. Consecuentemente, varía también la formación que de los hombres se haga.

En este sentido, la formación técnico-científica no es antagónica con la formación humanista de los hombres, desde el momento en que la ciencia y la tecnología, en la sociedad revolucionaria, deben estar al servicio de la liberación permanente, de la humanización del hombre.

Desde este punto de vista, la formación de los hombres, por darse en el tiempo y en el espacio, exige para cualquier quehacer: por un lado, la comprensión de la cultura como supraestructura capaz de mantener en la infraestructura, en proceso de transformación revolucionaria, “supervivencias” del pasado;³⁰ y por otro, el quehacer mismo, como instrumento de transformación de la cultura.

En la medida en que la concienciación, en y por la “revolución cultural”, se va profundizando, en la praxis creadora de la sociedad nueva, los hombres van descubriendo

³⁰ véase Louis Althusser, la revolución teórica del Marx, en que dedica todo un capítulo a la “Dialéctica de la sobredeterminación” (“notas para una investigación”). Siglo XXI, México, 1968

las razones de la permanencia de las “supervivencias” míticas, que en el fondo no son sino las realidades forjadas en la sociedad.

Por medio de estas “supervivencias”, la sociedad opresora continua “invadiendo” ahora a la sociedad revolucionaria.

Lo paradójico de esta invasión” es, sin embargo que no la realiza la vieja elite dominadora reorganizada para tal efecto, sino que la hacen los hombres que tomaron parte en la revolución.

“Alojando” al opresor, se resisten, como si fueran el opresor mismo, de las medidas básicas que debe tomar el poder revolucionario.

Como seres duales, aceptan también, aunque en función de las supervivencias, el poder se burocratiza, reprimiéndolos violentamente.

Este poder burocrático y violentamente represivo puede, a su vez, ser explicado a través de lo que Althusser ³¹³¹ denomina reactivación de los elementos antiguos”, favorecidos ahora por circunstancias especiales, en la nueva sociedad.

Por estas razones, defendemos el proceso revolucionario como una acción cultural dialogica que se prolonga en una “revolución cultural”, conjuntamente con el acceso al poder. Asimismo, defendemos en ambas el esfuerzo serio y profundo de concienciación ³²³² para que finalmente la revolución cultural, al desarrollar la práctica de la confrontación permanente entre el liderazgo y el pueblo, consolide la participación verdaderamente crítica de este en el poder.

De este modo, en la medida en que ambos –liderazgo y pueblo- se van volviendo críticos, la revolución impide con mayor facilidad el correr riesgos de burocratización que implican nuevas formas de opresión y de “invasión”, que sólo son nuevas imágenes de la dominación.

La invasión cultural, que sirve a la conquista y mantenimiento de la opresión, implica siempre la visión focal de la realidad, la percepción de esta como algo estático, la superposición de una visión del mundo sobre otra. Implica la “superioridad” del invasor, la “inferioridad” del invadido, la imposición de criterios, la posesión del invadido, el miedo de perderlo.

Aun más, la invasión cultural implica que el punto de decisión de la acción de los invadidos esté fuera de ellos, en los dominadores invasores. Y, en tanto la decisión no radique en quien debe decidir, sino que esté fuera de él, el primero sólo tiene la ilusión de que decide.

Por esta razón no puede existir el desarrollo socioeconómico en ninguna sociedad dual, refleja, invadida.

Por el contrario, para que exista desarrollo es necesario que se verifique un movimiento de búsqueda, de acción creadora, que tenga su punto de decisión en el ser mismo que lo realiza. Es necesario, además, que este movimiento se de no sólo en el espacio sino en el tiempo propio del ser, tiempo del cual tenga conciencia.

De ahí que, si bien todo desarrollo es transformación, no toda transformación es desarrollo.

³¹ considerando este problema, Althusser señala: “Esta reactivación sería propiamente inconcebible en una dialéctica desprovista de la sobredeterminación “. Op. Cit., p.116

³² concienciación con la cual los hombres a través de una praxis verdadera superan el estado de objetos, como dominados y asumen el papel de sujetos de la historia.

La transformación que se realiza en el “ser en si” de una semilla que, en condiciones favorables, germina y nace, no es desarrollo. Del mismo modo, la transformación de “ser en si” de un animal no es desarrollo. Ambos se transforman determinados por la especie a que pertenecen y en un tiempo que no les pertenece, puesto que es el tiempo de los hombres.

Estos, entre los seres inconclusos, son los únicos que se desarrollan. Como seres históricos, como “seres para si”, autobiográficos, su transformación, que es desarrollo, se da en un tiempo que es suyo y nunca se da al margen de él.

Esta es la razón por la cual, sometidos a condiciones concretas de opresión en las que se enajenan, transformados en “seres para otros” del falso “ser para si” de quien dependen, los hombres tampoco se desarrollan auténticamente. Al prohibírseles el acto de decisión, que se encuentra en el ser dominador, éstos sólo se limitan a seguir sus prescripciones.

Los oprimidos sólo empiezan a desarrollarse cuando, al superar la contradicción en que se encuentran, se transforman en los “seres para si”.

Si analizamos ahora una sociedad desde la perspectiva del ser, nos parece que ésta sólo puede desarrollarse como sociedad “ser para si”, como sociedad libre. No es posible el desarrollo de sociedades duales, reflejas, invadidas, dependientes de la sociedad metropolitana, en tanto son sociedades enajenadas cuyo punto de decisión política, económica y cultural se encuentra fuera de ellas: en la sociedad metropolitana. En última instancia, es ésta quien decide los destinos de aquellas, que sólo se transforman.

Precisamente entendidas como “seres para otro”, como sociedades oprimidas, su transformación interesa a la metrópoli.

Por estas razones, es necesario no confundir desarrollo con modernización. Ésta, que casi siempre se realiza en forma inducida, aunque alcance a ciertos sectores de la población de la “sociedad satélite”, en el fondo sólo interesa a la sociedad metropolitana. La sociedad simplemente modernizada, no desarrollada, continúa dependiente del centro externo, aun cuando asuma, por mera delegación, algunas áreas mínimas de decisión. Esto es lo que ocurre y ocurrirá con cualquier sociedad dependiente, en tanto se mantenga en su calidad de tal.

Estamos convencidos que a fin de comprobar si una sociedad se desarrolla o no debemos ultrapasar los criterios utilizados en el análisis de sus índices de ingreso per capita que, estadísticamente mecanistas, no alcanzan siquiera a expresar la verdad. Evitar, asimismo, los que se centran únicamente en el estudio de la renta bruta. Nos parece que el criterio básico, primordial, radica en saber si la sociedad es o no un “ser para si”, vale decir, libre. Si no lo es, estos criterios indicaran sólo su modernización más no su desarrollo.

La contradicción principal de las sociedades duales es, realmente, la de sus relaciones de dependencia que se establecen con la sociedad metropolitana. En tanto no superen esta contradicción, no son “seres para si” y, al no serlo, no se desarrollan.

Superada con la contradicción, lo que antes era mera transformación asistencializadora principalmente en beneficio de la metrópoli se vuelve verdadero desarrollo, en beneficio del “ser para si”.

Por esto, las soluciones meramente reformistas que estas sociedades intentan poner en práctica, llegando algunas de ellas a asustar e incluso aterrorizar a los sectores más reaccionarios de sus elites, no alcanzan a resolver sus contradicciones.

Casi siempre, y quizás siempre, estas soluciones reformistas son inducidas por las mismas metrópolis como una respuesta renovada que les impone el propio proceso histórico con el fin de mantener su hegemonía.

Es como si la metrópoli dijera, y no es necesario decirlo: “Hagamos las reformas, antes que las sociedades dependientes hagan la revolución.”

Para lograrlo, la sociedad metropolitana no tiene otros caminos sino los de la conquista, la manipulación, la invasión económica y cultural (a veces militar) de la sociedad dependiente.

Invasión económica cultural en que las elites dirigentes de la sociedad dominada son, en gran medida, verdaderas metástasis de las elites dirigentes de la sociedad metropolitana.

Después de este análisis en torno a la teoría de la acción antidialógica, al cual damos un carácter solamente aproximativo, podemos repetir lo que venimos afirmando a través de todo este ensayo: la imposibilidad de que el liderazgo revolucionario utilice los mismos procedimientos antidialógicos utilizados por los opresores para oprimir. Por el contrario, el camino del liderazgo revolucionario debe ser el del diálogo, el de la comunicación, el de la confrontación cuya teoría analizaremos a continuación.

Previamente, discutamos, sin embargo, un punto que nos parece de real importancia para lograr una mayor aclaración de nuestras posiciones.

Queremos hacer referencia al momento de la constitución del liderazgo revolucionario y a algunas de sus consecuencias básicas, de carácter histórico y sociológico, para el proceso revolucionario.

En forma general, este liderazgo es encarnado por hombres que de una forma u otra participaban de los estratos sociales de los dominadores.

En un momento determinado de su experiencia existencial, bajo ciertas condiciones históricas, estos renuncian, en un acto de verdadera solidaridad (por lo menos así lo esperamos), a la clase a la cual pertenecen y adhieren a los oprimidos. Dicha adhesión, sea como resultante de un análisis científico de la realidad o no, cuando es verdadera implica un acto de amor y de real compromiso.³³³³

Esta adhesión a los oprimidos implica un caminar hacia ellos. Una comunicación con ellos.

Las masas populares necesitan descubrirse en el liderazgo emergente y éste en las masas. En el momento en que el liderazgo emerge como tal, necesariamente se constituye como contradicción de las elites dominadoras.

Las masas oprimidas, que son también contradicción objetiva de estas elites, “comunican” esta contradicción al liderazgo emergente.

Esto significa, sin embargo, que las masas hayan alcanzado un grado tal de percepción de su opresión, de la cual puede resultar el reconocerse críticamente en antagonismo con aquellas.³⁴³⁴

Pueden estar en una postura de “adherencia” al opresor, tal como señalamos con anterioridad.

También es posible que, en función de ciertas condiciones históricas objetivas, hayan alcanzado, si no una visualización clara de su opresión, una casi “claridad” de ésta.

³³ En el capítulo anterior citamos la opinión de Guevara con respecto a este tema. De Camilo Torres, dice German Guzmán: “se jugo entero porque lo entrego todo. A cada hora mantuvo con el pueblo una actitud vital de compromiso como sacerdote, como cristiano y como revolucionario”. German Guzmán, el padre Camilo Torres, siglo XXI, México, p. 8.

^{UU}Una cosa son las “necesidades de clase” y otra diferente la “conciencia de clase”. A propósito de “conciencia de clase” véase Georg Lukacs, *Histoire el consciente de classe*, editions du minuit, Paris, 1960.

Si, en el primer caso, su “adherencia” o casi “adherencia” al opresor no les posibilita localizarlo, repitiendo a Fanon, fuera de ellas, en el segundo, localizándolo, se reconocen, a un nivel crítico, en antagonismo con él.

En un primer momento, “alojado” en ellas el opresor, su ambigüedad las lleva a temas más y más a la libertad. Apelan a explicaciones mágicas o a una falsa visión de Dios – estimulada por los opresores- a quien faltamente transfieren la responsabilidad de su estado de oprimidos.³⁵³⁵

Sin creer en si mismas, destruidas, desesperanzadas, estas masas difícilmente buscan su liberación, en cuyo acto de rebeldía incluso pueden ver una ruptura desobediente a la voluntad de Dios –una especie de enfrentamiento indebido con el destino. De ahí la necesidad, que tanto subrayamos, de problematizarlas con respecto a los mitos con que las nutre la opresión.

En el segundo caso, vale decir una vez alcanzada la claridad o casi claridad de la opresión, factor que las lleva a localizar el opresor fuera de ellas, aceptan la lucha para superar la contradicción en que están. En este momento superan la distancia mediadora entre “las necesidades de clase” objetivas y “la conciencia de clase”.

En la primera hipótesis, el liderazgo revolucionario se transforma, dolorosamente y sin quererlo, en contradicción de las masas.

En la segunda, al emerger el liderazgo, recibe la adhesión casi instantánea y simpática de las masas, que tiende a crecer durante el proceso de la acción revolucionaria.

De ahí que el camino que hace hasta ellas el liderazgo es espontáneamente dialogico. Existe una empatía casi inmediata entre las masas y el liderazgo revolucionario. El compromiso entre ellos se establece en forma casi repentina. Ambas se sienten cohermanadas en la misma representatividad, como contradicción de las élites dominadoras.

En este momento se instaura el dialogo entre ellas y difícilmente puede romperse. Dialogo que continua con el acceso al poder, el cual las masas realmente saben suyo.

Esto no disminuye en nada el espíritu de lucha, el valor, la capacidad de amor, la valentía del liderazgo revolucionario.

El liderazgo de Fidel Castro y de sus compañeros, llamados en su época “aventureros irresponsables”, un liderazgo eminentemente dialogico, se identifico con las masas sometidas a una brutal violencia, la de la dictadura batista.

Con esto no queremos afirmar que esta adhesión se dio fácilmente. Exigió el testimonio valeroso, la valentía de amor al pueblo y de sacrificarse por el. Exigió el testimonio de la esperanza permanente por reiniciar la tarea después de cada desastre, animados por la victoria que, forjada por ellos con el pueblo, no era sólo de ellos, sino de ellos y del pueblo o de ellos en tanto pueblo.

Fidel polarizo sistemáticamente la adhesión de las masas que, además de la situación objetiva de opresión en que estaban, había, de cierta forma, empezando a romper su “adherencia “con el opresor en función de su experiencia histórica.

Su “alejamiento” del opresor las estaba llevando a “objetivarlo”, reconociéndose así como su contradicción antagónica. De ahí que Fidel jamás se haya hecho contradicción de

³⁵ en conversación con un sacerdote chileno, de alta responsabilidad intelectual y moral, el cual estuvo en Recife en 1966, escuchamos que, “al visitar con un amigo pernambucano, varias familias residentes en Mocambos, en condiciones de miseria indiscutible, y al preguntarles cómo soportaban vivir en esta forma, escuchaban siempre la misma respuesta: “¿Qué puedo hacer? ¡si Dios lo quiere así, sólo debo conformarme!”

ellas. Era de esperarse alguna deserción, o alguna traición como las registradas por Guevara en sus *pasajes de la guerra revolucionaria* en el que hace referencia a las múltiples adhesiones del pueblo por la Revolución.

De esta manera, el camino que recorre el liderazgo revolucionario hasta las masas, en función de ciertas condiciones históricas, o se realiza horizontalmente, constituyendo ambas un solo cuerpo contradictorio del opresor o, verificándose triangularmente, lleva el liderazgo revolucionario a “habitar” el vértice del triángulo, contradiciendo también a las mas populares.

Esta condición, como ya hemos señalado, se les impone por el hecho de que las masas no han alcanzado aun la visión crítica o poco menos de la realidad opresora. Sin embargo, el liderazgo revolucionario casi nunca percibe que esta siendo contradicción de las masas. Quizás por un mecanismo de defensa se resiste a visualizar dicha percepción que es realmente dolorosa.

No es fácil que el liderazgo, que emerge por un gesto de adhesión a las masas oprimidas, se reconozca como contradicción de éstas.

Esto nos parece un dato importante para analizar ciertas formas de comportamiento del liderazgo revolucionario, que aunque sin ser necesariamente una contradicción antagónica y sin desearlo se constituyen como contradicción de las masas populares.

El liderazgo revolucionario, indudablemente, necesita de la adhesión de las masas populares para llevar a cabo la revolución.

En la hipótesis en que la contradiga, al buscar esta adhesión y sorprender en ellas un cierto alejamiento, una cierta desconfianza, puede confundir esta desconfianza y aquel alejamiento como si fuesen índices de una natural incapacidad de ellas. Reduce, entonces, lo que es un momento histórico de la conciencia popular a una deficiencia intrínseca de las mismas. Y, al necesitar de su adhesión a la lucha, para llevar a cabo la revolución y desconfiar al mismo tiempo de las masas desconfiadas, se deja tentar por los mismos procedimientos que la elite denominadora utiliza para oprimir. Racionalizando su desconfianza, se refiere la imposibilidad del dialogo con las masas populares antes del acceso al poder, inscribiendo de esta manera su acción en la matriz de la teoría antidualógica. De ahí que muchas veces, al igual que la elite dominadora, intente la conquista de las masas, se transforme en mesiánica, utilice la manipulación y realice la invasión cultural. Por estos caminos, caminos de opresión o, si la hace, ésta no es verdadera.

El papel del liderazgo revolucionario, en cualquier circunstancia y aún más en ésta, radica en estudiar seriamente, en cuanto actúa, las razones de esta o de aquella actitud de desconfianza de las masas y buscar los verdaderos caminos por los cuales puede llegar a la comunión con ellas. Comunión en el sentido de ayudarlas a que se ayuden en la visualización crítica de la realidad opresora que las torna oprimidas.

La conciencia dominada existe, dual, ambigua, con sus temores y desconfianzas.³⁶

En su diario sobre la lucha en Bolivia, el comandante Guevara se refiere, en varias oportunidades, a la falta de participación campesina, afirmando textualmente: “La movilización campesina es inexistente, salvo en las tareas de información que molestan algo, pero no son muy rápidos ni eficientes; los podremos anular”. Y en otro párrafo: “Falta

³⁶ Importante la lectura de: Erich Fromm, *The application of humanist psychoanalysis to Marxist theory*, en *Socialist humanism*, Anchor Books, 1966. Y Reuben Osborn, *Marxism y psychoanalysis*, editions Peninsula, Barcelona, 1967.

completa de incorporación campesina aunque nos van perdiendo el miedo y se logra la admiración de los campesinos. Es una tarea lenta y paciente”.³⁷³⁷

Explicando este miedo y la poca eficiencia de los campesinos, vamos a encontrar en ellos, como conciencias dominadas, al opresor introyectado. “...Son impenetrables como las piedras: cuando se les habla parece que en la profundidad de sus ojos ‘se mofaran’.” es que, por detrás de estos ojos desconfiados, de esta impenetrabilidad de los campesinos, estaban los ojos del opresor, introyectado en ellos.

Las mismas formas y comportamiento de los oprimidos, su manera de “estar siendo” resultante de la opresión de del alojado del opresor, exigen al revolucionario entre otra teoría de la acción radicalmente diferente de la que ilumina la práctica de la acción cultural que acabamos de analizar.

Lo que distingue al liderazgo revolucionario de la elite dominadora no son sólo los objetivos, sino su modo distinto de actuar. Si actúan en igual forma sus objetivos se identifican.

Por esta razón afirmamos con anterioridad que era paradójico que una elite denominadora problematizara las relaciones hombre-mundo a los oprimidos, como lo es el que el liderazgo revolucionario no lo haga.

Analícemos ahora la teoría de la acción cultural dialogica, intentando, como en el caso anterior, descubrir sus elementos constitutivos.

Colaboración

En tanto en la teoría de la acción antidialogica la conquista, como su primera característica, implica un sujeto que, conquistando al otro, lo transforma en objeto, en la teoría dialogica de la acción, los sujetos se encuentran, para la transformación del mundo, en colaboración. El *yo* antidialogico, dominador, transforma el *tú* dominado, conquistado, en mero “esto”.

El *yo* dialogico, por el contrario, sabe que es precisamente el *Tú* quien lo constituye. Sabe también que, constituido por un *tú* –un no *yo*- ese *tú* se constituye, a su vez, como *yo*, al tener en su *yo* un *tú*. De esta forma, el *yo* y el *tú* pasan a ser, en la dialéctica de esas relaciones constitutivas, dos *tú* que hacen dos *yo*.

No existe, por lo tanto, en la teoría dialogica de la acción, un sujeto que domina por la conquista y un objeto dominado. En lugar de esto, hay sujetos que se encuentran para la pronunciación del mundo, para su transformación.

Si las masas populares dominadas, por todas las consideraciones que hemos ido haciendo son incapaces, en un cierto momento de la historia, de responder a su vocación de ser sujeto, podrán realizarse a través de la problematización de su propia opresión, que implica siempre una forma determinada de acción.

Esto no significa que, en el quehacer dialogico, no exista lugar para el liderazgo revolucionario.

Significa, sólo, que el liderazgo no es propietario de las masas populares, a pesar de que a el se le reconoce un papel importante, fundamental, indispensable.

La importancia de su papel, sin embargo, no lo autoriza para mandar a las masas populares, ciegamente, hacia su liberación. Si así fuese, este liderazgo repetiría el

³⁷ Che Guevara, el diario del Che en Bolivia, Siglo XXI, México, pp. 131 y 152

mesianismo salvador de las elites dominadoras, aunque, en este caso, estuviera intentando la “salvación” de las masas populares.

En esta hipótesis, la liberación o la salvación de las masas populares sería un regalo, una donación que se hace a las masas, lo que rompería el vínculo dialógico entre ambas convirtiéndolas, de coautores de la acción liberadora, en objetos de esta acción.

La colaboración, como característica de la acción dialógica, la cual solo se da entre sujetos, aunque en niveles distintos de función y por lo tanto de responsabilidad, solo puede realizarse en la comunicación.

El diálogo, que es siempre comunicación, sostiene la colaboración. En la teoría de la acción dialógica, no hay lugar para la conquista de las masas para los ideales revolucionarios, sino para su adhesión.

El diálogo no impone, no manipula, no domestica, no esloganiza.

No significa esto que la teoría de la acción dialógica no conduzca a nada. Como tampoco significa que el diálogo deje de tener una conciencia clara de lo que quiere, de los objetivos con los cuales se comprometió.

El liderazgo revolucionario, comprometido con las masas oprimidas, tiene un compromiso con la libertad. Y, dado que su compromiso es con las masas oprimidas para que se liberen, no puede pretender conquistarlas, sino buscar su adhesión para la liberación.

La adhesión conquistada no es una adhesión, es sólo “adherencia” del conquistado al conquistador por medio de la prescripción de las opciones de este hacia aquel. La adhesión verdadera es la coincidencia libre de opciones. Sólo puede verificarse en la intercomunicación de los hombres, mediando la realidad.

De ahí que, por el contrario de lo que ocurre con la conquista, en la teoría antidialógica de la acción, que mitifica la realidad para mantener la dominación, en la colaboración, exigida por la teoría dialógica de la acción, los sujetos se vuelcan sobre la realidad de la que dependen, que, problematizada, los desafía.

La respuesta a los desafíos de la realidad problematizada es ya la acción de los sujetos dialógicos sobre ella, para transformarla.

Problematizar, sin embargo, no es esloganizar, sino ejercer un análisis crítico sobre la realidad – problema. Mientras en la teoría antidialógica las masas son el objeto sobre el que incide la acción de la conquista, en la teoría de la acción dialógica son también sujetos a quien les cabe conquistar el mundo. Si, en el primero de los casos, se alienan cada vez más, en el segundo transforman el mundo para la liberación de los hombres.

Mientras en la teoría antidialógica la elite dominadora mitifica el mundo para dominar mejor, con la teoría dialógica exige el descubrimiento del mundo. Si en la mitificación del mundo y de los hombres existen un sujeto que mitifica y objetos mitificados, no se da lo mismo en el descubrimiento del mundo, que es su desmitificación.

En este caso, nadie descubre el mundo al otro, aunque cuando un sujeto inicie el esfuerzo de descubrimiento de los otros, es preciso que estos se transformen también en sujetos en el acto de descubrir.

El descubrimiento del mundo y de sí mismos, en la praxis auténtica, hace posible una adhesión a las masas populares.

Dicha adhesión coincide con la confianza que las masas populares comienzan a tener en sí mismas y en el liderazgo revolucionario, cuando perciben su dedicación, su autenticidad en la defensa de la liberación de los hombres.

La confianza de las masas en el liderazgo, implica la confianza que éstas tengan en ellas.

Por esto, la confianza en las masas populares oprimidas no puede ser una confianza ingenua.

El liderazgo debe confiar en las potencialidades de las masas a las cuales no puede tratar como objetos de su acción. Debe confiar en aquellos que son capaces de empeñarse en la búsqueda de su liberación y desconfiar siempre de la ambigüedad de los hombres oprimidos.

Desconfiar de los hombres oprimidos, no es desconfiar de ellos en tanto hombres, sino desconfiar del opresor “alojado” en ellos.

Desde este modo, cuando Guevara³⁸ llama la atención del revolucionario – “desconfianza, desconfiar al principio hasta de la propia sombra, de los campesinos amigos, de los informantes, de los guías, de los contactos”-, no está rompiendo la condición fundamental de la teoría de la acción dialógica. Esta sólo siendo realista.

Es que la confianza, aunque base del diálogo, no es un a priori de éste, sino una resultante del encuentro en que los hombres se transforman en sujetos de la denuncia del mundo, para su transformación.

De ahí que, mientras los oprimidos sean el opresor que tienen “dentro” más que ellos mismos, su miedo natural a la libertad puede llevarlos a la denuncia, no de la realidad opresora sino del liderazgo revolucionario.

Por esto mismo, no pudiendo el liderazgo caer en la ingenuidad, debe estar atento en lo que se refiere a estas posibilidades.

En el relato que hemos citado, hecho por Guevara sobre la lucha en la sierra Maestra, relato en el cual se destaca la humildad como una constante, se comprueban estas posibilidades, no sólo como deserciones de la lucha, sino en la traición misma de la causa.

Muchas veces al reconocer en su relato la necesidad del castigo para el desertor, a fin de mantener la cohesión y la disciplina del grupo, reconoce también ciertas razones explicativas de la deserción. Una de ellas, quizás la más importante, es la de la ambigüedad del ser del desertor.

Desde la perspectiva que defendemos, es impresionante leer un trozo del relato en el que Guevara se refiere a su presencia, no solo como guerrillero sino como médico, en una comunidad campesina de sierra Maestra. “Allí empezaba a hacerse carne en nosotros la conciencia de la necesidad de un cambio definitivo en la vida del pueblo. La idea de la Reforma Agraria se hizo nítida y la comunión con el pueblo dejó de ser teoría para convertirse en parte definitiva de nuestro ser. La guerrilla y el campesinado –continúa- se iban fundiendo en una sola masa, sin que nadie pueda decir en que momento se hizo intimadamente verídico lo proclamado y fuimos parte del campesinado. Sólo sé –agrega Guevara-, en lo que a mí respecta, que aquellas consultas a los guajiros de la Sierra convirtieron la decisión espontánea y algo lírica en una fuerza de distinto valor y más serena.

“Nunca habían sospechado –concluye con humildad-, aquellos sufridos y leales pobladores de la Sierra Maestra, el papel que desempeñaron como forjadores de nuestra ideología revolucionaria”.³⁹

Fue así, a través de un diálogo con las masas campesinas, como su praxis revolucionaria tomó un sentido definitivo. Sin embargo, lo que Guevara no expresó, debido quizás a su humildad, es que fueron precisamente esta humildad y su capacidad de amar las que

³⁸ Che Guevara, pasajes de guerra revolucionaria, en *Obra revolucionaria*, México, ERA. 1967. p281

³⁹ Che Guevara, *Op. Cit.* P.157 (el subrayado es nuestro)

hicieron posible su “comunidad” con el pueblo. Y esta comunidad, indudablemente dialogica, se hizo colaboración.

Obsérvese cómo un líder como Guevara, que no subió a la Sierra con Fidel y sus compañeros como un joven frustrado en busca de aventuras, reconoce que su comunidad con el pueblo dejó de ser teoría para convertirse en parte definitiva de su ser (en el texto: nuestro ser).

Incluso en su estilo inconfundible al narrar los momentos de su experiencia y la de sus compañeros, al referirse a sus encuentros con los campesinos “leales y humildes”, en un lenguaje a veces de evangélico, este hombre excepcional revelaba una profunda capacidad de amar y comunicarse.

De ahí la fuerza de su testimonio, tan ardiente como el del sacerdote guerrillero, Camilo Torres.

Sin esta comunidad, que genera la verdadera colaboración, el pueblo había sido objeto del hacer revolucionario de los hombres de la Sierra. Y, como tal, no habría podido darse la adhesión a que se refiere. Cuando mucho, habría “adherencia”, con la cual no se hace una revolución, sino que se verifica la dominación.

Lo que exige la teoría de la acción dialogica es que, cualquiera que sea el momento de la acción revolucionaria, ésta no puede prescindir de la comunidad con las masas populares.

La comunidad provoca la colaboración, la que conduce al liderazgo y, a las masas, aquella “fusión” a que se refiere el gran líder recientemente desaparecido. Fusión que solo existe si la acción revolucionaria es realmente humana ⁴⁰⁴⁰ y por ello, simpática, amorosa, comunicante y humilde, a fin de que sea liberadora.

La revolución es biofila, es creadora de vida, aunque para crearla sea necesario detener las vidas que prohíben la vida.

No existe la vida sin muerte, así como no existe la muerte sin vida. Pero existe también una “muerte en vida”. Y la muerte en vida es, exactamente, la vida a la cual se prohíbe ser”.

Creemos que ni siquiera es necesario utilizar datos estadísticos para demostrar cuantos, en Brasil y en América latina en general, son los “muertos en vida”, son “sombras” de gente, hombres, mujeres, niños, desesperados y sometidos ⁴¹⁴¹ a una permanente “guerra invisible” en la que el poco de vida que les resta va siendo devorado por la tuberculosis, por la diarrea infantil, por mil enfermedades de la miseria, muchas de las cuales son denominadas “dolencias tropicales” por la alienación.

Frente a situaciones como ésta, señala el padre Cheng, muchos, tanto entre los padres conciliares como entre los laicos informados, temen que, al considerar las necesidades y las miserias del mundo, nos atengamos a una apostasía conmovedora a fin de paliar la miseria

⁴⁰ A propósito de la defensa del hombre frente a “su muerte” después de “la muerte de Dios”, en el pensamiento actual, véase Michel Dufrenne, *Pour L’homme*, éditions du seuil, Paris, 1968

⁴¹ la mayoría de ellos, dice Gerassi, refiriéndose a los campesinos, se vende o se venden como esclavos a miembros de su familia, con el fin de escapar a la muerte. Un diario de Belo Horizonte descubrió nada menos que 50 000 víctimas (vendidas por 1500 cruzeiros), y el reportero, continúa Gerassi, para comprobarlo, compro un hombre y a su mujer por 30 dólares. “vi mucha gente morir de hambre —explico el esclavo— y por esto no me importa ser vendido.” Cuando un traficante de hombres fue apresado en Sao Paulo en 1959, confeso sus contactos con hacendados de la región, dueños de cafetales y constructores de edificios, interesados en su mercadería, excepto, sin embargo, las adolescentes que eran vendidas a los burdeles. John Gerassi, *A invasão da América Latina, civilização Brasileira*, Rio, 1965, p.120

y la injusticia en sus manifestaciones y sus síntomas, sin que se llegue a un análisis de las causas, a la denuncia del régimen que se segrega esta injusticia y engendra esta miseria.⁴²⁴²

Lo que defiende la teoría dialogica de la acción es que la denuncia del “régimen que segrega esta injusticia y engendra esta miseria” sea hecha con sus victimas a fin de buscar la liberación de los hombres, en colaboración con ellos.

Unir para la liberación.

Si la teoría de la acción antidualógica se impone, necesariamente, el que los dominadores provoquen la división de los oprimidos con el fin de mantener más fácilmente la opresión, en la teoría dialogica de la acción, por el contrario, el liderazgo se obliga incansablemente a desarrollar un esfuerzo de unión de los oprimidos entre sí y de éstos con él para lograr la liberación.

Como en cualquiera de las categorías de la acción dialogica, el problema central con que ésta, como en las otras, se enfrenta, es que ninguna de ellas se da fuera de la praxis.

Si a la élite dominante le es fácil, o por lo menos no le es tan difícil, la praxis opresora, no es lo mismo lo que se verifica con el liderazgo revolucionario al intentar la praxis liberadora.

Mientras la primera cuanta con los instrumentos del poder, los segundos se encuentran bajo la fuerza de este poder.

La primera se organiza a si misma libremente, y, aun cuando tenga divisiones accidentales y momentáneas, se unifica rápidamente frente a cualquier amenaza a sus intereses fundamentales. La segunda, que no existe sin las masas populares, en la medida en que es una contradicción antagónica de la primera, tiene, en esta condición, el primer óbice a su propia organización.

Seria una inconsecuencia de la élite dominadora si consintiera en la organización del liderazgo revolucionario, vale decir, en la organización de las masas oprimidas, pues aquélla no existe sin la unión de éstas entre sí.

Y de éstas con el liderazgo.

Mientras que, para la élite dominadora, su unidad interna implica la división de las masas populares para el liderazgo revolucionario, su unidad sólo existe en la unidad de las masas entre sí y con él. La primera existe en la medida en que existe su antagonismo con las masas; la segunda, en razón de su comunión con ellas que, por esto mismo, deben estar unidas y no divididas.

La situación concreta de opresión, al dualizar el yo del oprimido, al hacerlo ambiguo, emocionalmente inestable, temeroso de la libertad, facilita la acción divisora del dominador en la misma proporción en que dificulta la acción unificadora indispensable para la practica liberadora.

Aún más, la situación objetiva de dominación es, en si misma, una situación divisora. Empieza por separar el yo oprimido en la medida en que, manteniendo una posición de “adherencia” a la realidad que se le presenta como algo omnipotente, aplastador, lo alienta en entidades extrañas, explicadoras de este poder.

⁴² Chenu, Temoignage chretien, abril de 1964, citado por Andre Moine. Cristianos y marxistas después del concilio, editorial arandu, buenos aires, 1965, p.167

Parte de su *yo* se encuentra en la realidad a la que se haya “adherido”, parte afuera, en la o las entidades extrañas, a las cuales responsabiliza por la fuerza de la realidad objetiva y frente a la cual no le es posible hacer nada. De ahí que sea éste igualmente un *yo* dividido entre un pasado y un presente iguales y un futuro sin esperanzas que, en el fondo, no existe. Un *yo* que no se reconoce *siendo*, y por esto no puede tener, en lo que todavía ve, el futuro que debe construir en unión con otros.

En la medida en que sea capaz de romper con la “adherencia”, objetivando la realidad de la cual emerge, se va unificando como *yo*, como sujeto frente al objeto. En este momento en que rompe también la falsa unidad de su ser dividido, se individualiza verdaderamente.

De este modo, si para dividir es necesario mantener el *yo* dominada “adherido” a la realidad opresora, mitificándola, para el esfuerzo de unión el primer paso lo constituye la desmitificación de la realidad.

Si a fin de mantener divididos a los oprimidos se hace indispensable una ideología de la opresión, para lograr su unión es imprescindible una forma de acción cultural a través de la cual conozcan el *porque* y el *como* de su “adherencia” a la realidad que les da un conocimiento falso de sí mismos y de ella.

Es necesario, por lo tanto, desideologizar.

Por eso el esfuerzo por la unión de los oprimidos no puede ser un trabajo de mera esloganización ideológica. Éste, distorsionando la relación auténtica entre el sujeto y la realidad objetiva, separa también lo *cognoscitivo* de lo *afectivo* y de lo *activo*, que, en el fondo, son una totalidad no dicotomizable.

Realmente, lo fundamental de la acción dialogico-liberadora, no es “desadherir” a los oprimidos de una realidad mitificada en la cual se hayan divididos, para “adherirlos” a otra.

El objetivo de la acción dialogica radica, por el contrario, en proporcionar a los oprimidos el reconocimiento del *porqué* y del *como* de su “adherencia”, para que ejerzan un acto de adhesión a la praxis verdadera de transformación de una realidad injusta.

El significar, la unión de los oprimidos, la relación solidaria entre sí, sin importar cuales sean los niveles reales en que éstos se encuentren como tales, implica, indiscutiblemente, una conciencia de clase.

La “adherencia” a la realidad en que se encuentran los oprimidos, sobre todo aquellos que constituyen las grandes masas campesinas de América Latina, exige que la conciencia de la clase oprimida pase, si no antes, por lo menos concomitantemente, por la conciencia del hombre oprimido.

Proponer a un campesino europeo, posiblemente, su condición de hombre como un problema, le parecerá algo extraño.

No será lo mismo hacerlo a campesinos latinoamericanos cuyo mundo, de modo general, se “acaba” en las fronteras de latifundio y cuyos gestos repiten, de cierta manera, aquellos de los animales y los árboles; campesinos que, “inmersos” en el tiempo, se consideran iguales a éstos.

Estamos convencidos de que es indispensable que estos hombres, adheridos de tal forma a la naturaleza y a la figura del opresor, se perciban como *hombres* a quienes se les ha prohibido *estar siendo*.

La “cultura del silencio”, que se genera en la estructura opresora, y bajo cuya fuerza condicionante realizan su experiencia de “objetos”, necesariamente los constituye de esta forma.

Descubrirse, por lo tanto a través de una modalidad de acción cultural, dialogica, problematizadora de sí mismos en su enfrentamiento con el mundo, significa, en primer

momento, que se descubran como *Pedro Antonio o Josefa*, con todo el profundo significado que tiene este descubrimiento.

Descubrimiento que implica una percepción distinta del significado de los signos. Mundo, hombre, cultura, árboles, trabajo, animal, van asumiendo un significado verdadero que antes no tenían.

Se reconocen ahora como seres transformadores de la realidad, algo que para ellos era misterioso, y transformadores de esa realidad a través de su trabajo creador.

Descubren que, como hombres, no pueden continuar siendo “objetos” poseídos, y de la forma de conciencia de sí mismos como hombres oprimidos derivan a la conciencia de clase oprimida.

Cuando el intento de unión de los campesinos se realiza en base a prácticas activistas, que giran en torno de lemas y no penetran en esos aspectos fundamentales, lo que puede observarse es una yuxtaposición de los individuos, yuxtaposición que le da a su acción un carácter meramente mecanicista.

La unión de los oprimidos es un quehacer que se da en el dominio de lo humano y no en el de las cosas. Se verifica, por eso mismo, en la realidad que solamente será auténticamente comprendida al captársela en la dialécticidad entre la infla y la supraestructura.

A fin de que los oprimidos se unan entre sí, es necesario que corten el cordón umbilical de carácter mágico o mítico, a través del cual se encuentran ligados al mundo de la opresión.

La unión entre ellos no puede tener la misma naturaleza que sus relaciones con ese mundo.

Por eso la unión de los oprimidos es realmente indispensable al proceso revolucionario y ésta le exige al proceso que sea, desde su comienzo, lo que debe ser: acción cultural.⁴³⁴³

Acción cultural cuya práctica, para conseguir la unidad de los oprimidos, va a depender de la experiencia histórica y existencial que ellos están teniendo,. En esta o aquella estructura.

En tanto los campesinos se encuentran en una realidad “cerrada”, cuyo centro de decisiones opresoras es “singular” y compacto, los oprimidos urbanos se encuentran en un contexto que está “abriéndose” y en el cual el centro de mando opresor se hace plural y complejo.

En el primero, los dominados se encuentran bajo la decisión de la figura dominadora que se encarna, en su persona, el sistema opresor en sí; en el segundo caso, se encuentran sometidos a una especie de “impersonalidad opresora”.

En ambos casos existe una cierta “invisibilidad” del poder opresor. En el primero, dada su proximidad a los oprimidos; en el segundo, dada su difusividad.

Las formas de acción cultural, en situaciones distintas como éstas, tienen el mismo objetivo: aclarar a los oprimidos la situación concreta en que se encuentran, que media entre ellos y los opresores, sean aquellas visibles o no.

Sólo estas formas de acción que se oponen, por un lado, a los discursos verbalistas inoperantes y, por otro, al activismo mecanicista, pueden oponerse también a la acción divisora de la élites dominadoras y dirigir su atención en dirección a la unidad de los oprimidos.

⁴³ A propósito de acción cultural y revolución cultural, véase Paulo Freire, “Cultural action for freedom”, Op. Cit., Harvard, 1969.

Organización

En tanto la teoría de la acción antidialógica, la manipulación útil a la conquista se impone como condición indispensable al acto dominador, en la teoría dialógica de la acción nos encontramos con su opuesto antagónico: el de la organización de las masas populares.

Organización que no está sólo directamente ligada a su unidad, sino que es un desdoblamiento natural, producto de la unidad de las masas populares.

De este modo, al buscar la unidad, el liderazgo busca también la organización de las masas, factor que implica el testimonio que debe prestarles a fin de demostrar que el esfuerzo de liberación en una tarea común.

Dicho testimonio, constante, humilde y valeroso en el ejercicio de una tarea común – la de la liberación de los hombres-, evita el riesgo de los “dirigismos antidialógicos”.

Lo que puede variar en función de las condiciones históricas de una sociedad determinada es la forma de dar testimonio. El testimonio en sí, es, sin embargo, un elemento constitutivo de la acción revolucionaria.

Es por esto por lo que se impone la necesidad de un conocimiento claro y cada vez más crítico del momento histórico en que se da la acción de la visión del mundo que tengan o estén teniendo las masas populares, de una clara percepción sobre lo que sea la contradicción que vive la sociedad, a fin de determinar el *contenido y la forma* del testimonio.

Siendo históricas estas dimensiones del testimonio, el dialógico que es dialéctico no puede simplemente trasladarse de uno a otro extremo sin un análisis previo. De no ser así, absolutiza lo relativo y, mitificándolo, no puede escapar a la alienación.

El testimonio, en la teoría dialógica de la acción, es una de las connotaciones principales del carácter cultural y pedagógico de la revolución.

Entre los elementos constitutivos del testimonio, los cuales no varían históricamente, se cuentan la *coherencia* entre la palabra y el acto de quien testifica; la *osadía* que lo lleva a enfrentar la existencia como un riesgo permanente; la radicalización, y nunca la sectarización, de la opción realizada, que conduce a la acción no sólo a quien testifica sino a aquellos a quienes da su testimonio; la *valentía* de amar que, creemos quedo claro, no significa la acomodación a un mundo injusto, sino la transformación de este mundo para una creciente liberación de los hombres; la *creencia* en las masas populares, en tanto el testimonio se dirige hacia ellas, aunque afecte, igualmente a las élites dominadoras que responden a él según su forma normal de actuar.

Todo testimonio auténtico, y por ende crítico, implica la osadía de correr riesgos, siendo uno de ellos el de no lograr siempre, o de inmediato, la adhesión esperada de las masas populares.

Un testimonio que, en cierto momento y en ciertas condiciones, no fructifico, no significa que mañana no pueda fructificar. En la medida en que el testimonio no es un gesto que se dé en el aire, sino una acción, un enfrentamiento con el mundo de los hombres, no es estático. Es algo dinámico que pasa a formar parte de la totalidad del contexto de la sociedad en que se dio. De ahí en adelante, ya no se detiene.⁴⁴⁴

⁴⁴ En tanto proceso, el testimonio verdadero que no fructifico no tiene, en este momento negativo, la absolutización de su fracaso. Conocidos son los casos de líderes revolucionarios cuyo testimonio no ha podido apagarse a pesar de haber sido estos muertos por la represión ejercida por los opresores.

Mientras que, en la teoría de la acción antidialógica, la manipulación, “al anestesiar a las masas populares”, facilita su dominación, en la acción dialógica la manipulación cede lugar a la verdadera organización. Así como en la acción antidialógica la manipulación sirve sólo para conquistar, en la acción dialógica el testimonio osado y amoroso sirve a la organización. Ésta, a su vez, no sólo está ligada a la unión de las masas sino que es una consecuencia natural de esta unión.

Es por eso por lo que afirmamos: al buscar la unidad, el liderazgo busca también la organización de las masas populares.

Es importante, sin embargo, destacar que, en la teoría dialógica de la acción, la organización no será jamás una yuxtaposición de individuos que, gregalizados, se relacionen mecanicistamente.

Éste es un riesgo sobre el cual debe estar advertido el hombre verdaderamente dialógico.

Si para la élite dominadora la organización es la de sí misma, para el liderazgo revolucionario la organización es de él con las masas populares.

En el primer caso, la élite dominadora organizándose estructura cada vez más su poder con el cual cosifica y domina en forma más eficiente; en el segundo, la organización corresponde sólo a su naturaleza y a su objetivo si es, en sí, práctica de la libertad.

En este sentido no es posible confundir la disciplina indispensable a toda organización con la mera conducción de las masas.

Sin liderazgo, disciplina, orden, decisión, objetivos, tareas que cumplir y cuentas que rendir, no existe organización, y sin ésta se diluye la acción revolucionaria. Sin embargo, nada de esto justifica el manejo y la cosificación de las masas populares.

El objetivo de la organización, que es liberador, se niega a través de la cosificación de las masas populares, se niega si el liderazgo manipula a las masas. Éstas ya se encuentran manipuladas y cosificadas por la opresión.

Hemos señalado ya, mas es bueno repetirlo, que los oprimidos se liberan como hombres y no como objetos.

La organización de las masas populares en clases es el proceso a través del cual el liderazgo revolucionario, a quienes, como las masas, se les ha prohibido decir su palabra,⁴⁵ instauran el aprendizaje de la pronunciación del mundo. Aprendizaje que por ser verdadero es dialógico.

De ahí que el liderazgo no pueda decir su palabra solo, sino con el pueblo. El liderazgo que no procede así, que insiste en imponer su palabra de orden, no organiza sino que manipula al pueblo. No libera ni se libera, simplemente oprime.

Sin embargo, el hecho de que la teoría dialógica el liderazgo no tenga derecho a imponer arbitrariamente su palabra, no significa que deba asumir una posición liberalista en el proceso de organización, ya que conduciría a las masas oprimidas –acostumbradas a la opresión- a desenfrenos.

⁴⁵ En conversación sostenida con el autor, un médico, Orlando Aguirre Ortiz, director de la Facultad de Medicina de una universidad cubana, dijo: “La revolución implica tres P: Palabra, Pueblo y Pólvora. La explosión de la pólvora –continuó- aclara la visualización que tiene el pueblo de su situación concreta, que busca su liberación a través de la acción”. Nos pareció interesante observar, durante la conversación, como este médico revolucionario insistía en la palabra en el sentido en que la tomamos en este ensayo. Vale decir, la palabra como acción y reflexión, la palabra como praxis.

La teoría dialogica de la acción niega tanto el autoritarismo como el desenfreno. Y, al hacerlo, afirma tanto la autoridad como la libertad.

Reconoce que, si bien no existe libertad sin autoridad, tampoco existe la segunda sin la primera.

La fuente generadora, constitutiva de la autentica autoridad, radica en la libertad que, en un determinado momento, se transforma en autoridad. Toda libertad contiene en sí la posibilidad de llegar a ser, en circunstancias especiales (y en niveles existenciales distintos), autoridad.

No podemos tomarlas aisladamente, sino en sus relaciones que no son necesariamente antagónicas.⁴⁶⁴⁶

Por eso la verdadera autoridad no se afirma como tal en la mera transferencia, si no en la delegación o en la *adhesión simpática*. Si se genera, en un acto de transferencia o de imposición antipática sobre las mayorías, degenera en un autoritarismo que aplasta las libertades.

Sólo al existenciarse como libertad constituida en autoridad, puede evitar su antagonismo con las libertades.

La hipertrofia de una de ellas provoca la atrofia de la otra. De este modo, dado que no existe la autoridad sin libertad y viceversa, no existe tampoco autoritarismo sin la negación de las libertades, y desenfrenos sin la negación de la autoridad.

Por lo tanto, en la teoría de la acción dialogica, la organización que implica autoridad no puede ser autoritaria y la que implica libertad no puede ser silenciosa.

Por el contrario, lo que ambos, como solo cuerpo, buscan instaurar es el momento altamente pedagógico en que el liderazgo y el pueblo hacen juntos el aprendizaje de la autoridad y de la libertad verdadera, a través de la transformación de la realidad que media entre ellos.

Síntesis cultural

Hemos afirmado a lo largo de este capítulo, ora implícita ora explícitamente, que toda acción cultural es siempre una forma sistematizada y deliberada de acción que incide sobre la estructura social, en el sentido de mantenerla tal como ésta, de verificar en ella pequeños cambios o transformarla

De ahí que, como forma de acción deliberada y sistemática, toda acción cultural tiene su teoría, la que, determinando sus fines, delimita sus métodos.

La acción cultural –conciente o inconscientemente – o está al servicio de la dominación o lo está al servicio de la liberación de lo hombres.

Ambas, dialécticamente antagónicas, se procesan, como lo afirmamos, en y sobre la estructura social, que se constituye en la dialecticidad *permanencia-cambio*.

Esto es lo que explica que la estructura social, para ser, deba estar siendo o, en otras palabras, estar siendo es el modo de “duración” que tiene la estructura social, en la aceptación bergsoniana del término.⁴⁷⁴⁷

⁴⁶ El antagonismo entre ambas se da en la situación objetiva de opresión o desenfreno.

Lo que pretende la acción cultural dialogica, cuyas características acabamos de analizar, no puede ser la desaparición de la dialecticidad permanencia – cambio (lo que sería imposible, puesto que dicha desaparición implicaría la desaparición de la estructura social y, por ende, la desaparición de los hombres), sino superar las contradicciones antagónicas para que de ahí resulte la liberación de los hombres.

Por otro lado, lo que pretende la acción cultural antidialogica es mitificar el mundo de estas contradicciones a fin de obstaculizar o evitar, de la mejor manera posible, la transformación radical de la realidad.

En el fondo, en la acción antidialogica, implícita o explícitamente, encontramos la intención de perpetuar en la “estructura” las situaciones que favorecen a sus agentes.

De ahí que éstos, al no aceptar jamás la transformación de la estructura que supera las contradicciones antagónicas, acepten las reformas que no afecten su poder de decisión, del que depende la fuerza de prescribir sus finalidades a las masas dominadas.

Éste es el motivo por el cual esta modalidad de acción implica la conquista de las masas populares, su *división*, su *manipulación* y la *invasión cultural*. También por esto siempre, en su totalidad, una acción inducida, no pudiendo jamás superar el carácter que le es fundamental.

Por el contrario, lo que caracteriza esencialmente a la acción cultural dialogica, también como un todo, es la superación de cualquier aspecto inducido.

En el objetivo dominador de la acción cultural antidialogica radica la imposibilidad de superar su carácter de acción inducida, así como el objetivo liberador de la acción cultural dialogica radica su condición para superar la inducción.

En tanto en la invasión cultural, como ya señalamos, los actores necesariamente retiran de su marco de valores e ideológico el contenido temático para su acción, iniciándola así desde su mundo a partir del cual penetran en el de los invadidos, en la síntesis cultural los actores no llega al mundo popular como invasores.

Y no la hacen porque, aunque vengan de “otro mundo”, vienen para conocerlo con el pueblo y no para “enseñar”, *transmitir* o entregar algo a éstos.

En tanto la invasión cultural de los actores, que ni siquiera necesitan ir personalmente al mundo invadido, ven que su acción depende cada vez más de los instrumentos tecnológicos –son siempre actores que se superponen con su acción a los espectadores, que se convierten en sus objetivos-, en la síntesis cultural los actores se integran con los hombres del pueblo, que también se transforman en actores de la acción que ambos ejercen sobre el mundo.

En la invasión cultural, los espectadores y la realidad, que debe mantenerse como está, son la incidencia de la acción de los actores. En la síntesis cultural, donde no existen espectadores, la realidad que debe transformarse para la liberación de los hombres es la incidencia de la acción de los actores.

Esto implica que la síntesis cultural es la modalidad de acción con que, culturalmente, se enfrenta la fuerza de de la propia cultura alienada y alienante.

Es en este sentido que toda revolución, si es auténtica, es necesariamente una revolución cultural.

⁴⁷ En verdad, lo que posibilita que la estructura sea estructura social y, por lo tanto, histórico-cultural, no es la permanencia no el cambio, en forma absolutizada, si no la dialecticidad de ambas. En última instancia, lo que permanece en la estructura no es la permanencia ni el cambio, sino la “duración” de la dialecticidad permanencia-cambio.

La investigación de los “temas generadores” o de la temática significativa del pueblo, al tener como objetivo fundamental la captación de sus temas básicos a partir de cuyo conocimiento es posible la organización del contenido pragmático para el desarrollo de cualquier acción con él, se instaura como el punto de partida del proceso de acción, entendido como síntesis cultural.

De ahí que no sea posible dividir en dos los momentos de este proceso: el de la *investigación temática* y el de la *acción como síntesis cultural*.

Esta dicotomía implicaría que el primero sería un momento en que el pueblo sería *estudiado, analizado, investigado*, como un objeto pasivo de los investigadores, lo cual es propio de la acción antidialógica.

De este modo, la separación ingenua significaría que la acción, como síntesis, se hincaría como una acción invasora.

Precisamente, dado que en la teoría dialógica no puede darse esta dicotomización, la investigación temática tiene, como sujetos de proceso, no sólo a los investigadores profesionales, sino también a los hombres del pueblo cuyo universo temático se busca encontrar.

En este primer momento de la acción, momento investigador entendido como síntesis cultural, se va constituyendo el clima del acto creador, que ya no se detendrá, y que tiende a desarrollarse en las etapas siguientes de la acción.

Este clima no existe en la invasión cultural, la que, alienante, adormece el espíritu creador de los invadidos y, en tanto no luchan contra ella, los transforma en seres desesperanzados y temerosos de correr el riesgo de la aventura, sin el cual no existe el verdadero acto creador.

Es por esto por lo que los invadidos, cualquiera que sea su nivel, difícilmente sobrepasan los modelos prescritos por los invasores.

Dado que en la síntesis cultural no existen los invasores, ni tampoco existen los modelos impuestos, los actores, haciendo de la realidad el objeto de su análisis crítico al que no dicotomizan de la acción, se van insertando, como sujetos, en el proceso histórico.

En vez de esquemas prescritos, el liderazgo y el pueblo identificados, crean en forma conjunta las pautas de su acción. Unos y otros, en cierta forma, renacen, a través de la síntesis, en un saber y actuar nuevos, que no generó el liderazgo, sino que fue creado por ellos y por el pueblo. Saber de la cultura alienada que, implicando la acción de transformación, abrirá paso a la cultura que se desenajena.

El saber más elaborado del liderazgo se re-hace en el conocimiento empírico que el pueblo tiene, en tanto el conocimiento de éste adquiere un mayor sentido el de aquél.

Todo esto implica que sólo a través de la síntesis cultural se resuelve la contradicción existente entre la visión del mundo del liderazgo y aquella del pueblo, con el consiguiente enriquecimiento de ambos.

La síntesis cultural no niega las diferencias que existen entre una y otra visión sino, por el contrario, se sustenta en ellas. Lo que sí niega es la invasión de una por la otra. Lo que afirma es el aporte indiscutible que da una a la otra.

El liderazgo revolucionario no puede constituirse al margen del pueblo en forma deliberada, ya que sólo lo conduce a una inevitable invasión cultural.

Por esto, aun cuando el liderazgo, dadas ciertas condiciones históricas, aparezca como contradicción del pueblo, tal como hemos planeado nuestra hipótesis en este capítulo, su papel es el de resolver esta contradicción accidental. Y esto no podrá hacerlo jamás a

través de la “invasión”, la que sólo contribuiría a aumentar la contradicción. No existe otro camino sino el de la síntesis cultural.

El liderazgo cae en muchos errores y equívocos al considerar un hecho tan real, cual es de la visión del mundo que el pueblo tenga o esté teniendo. Visión del mundo en que van a encintrarse, implícita o explícitamente, sus anhelos, dudas, esperanzas, su forma de visualizar el liderazgo, su percepción de si mismos y del opresor, sus creencias religiosas casi siempre sincréticas, su fatalismo, su reacción rebelde. Y como señalamos ya, no puede ser encarado en forma separada, porque en interacción, se encuentran componiendo una totalidad.

Para el opresor, el conocimiento de esta totalidad sólo le interesa como ayuda a su acción invasora, a fin de denominar o mantener la dominación. Para el liderazgo revolucionario, el conocimiento de esta totalidad le es indispensable para el desarrollo de su acción como síntesis cultural.

Ésta, por el hecho de ser *síntesis*, no implica, en la teoría dialogica de la acción, que los objetivos de la acción revolucionaria deban permanecer atados a las aspiraciones contenidas de la invasión del mundo del pueblo.

De ser así, en nombre del respeto por la visión popular del mundo, respeto que debe existir, el liderazgo revolucionario acabaría sometido a aquella visión.

Ni invasión del liderazgo en la visión popular del mundo, ni adaptación de éste a las aspiraciones, muchas veces ingenuas, del pueblo.

Concretemos: si en un momento histórico determinado, la aspiración básica del pueblo no sobrepasa la reivindicación salarial, el liderazgo revolucionario, a nuestro parecer, puede cometer dos errores. Restringir su acción al estímulo exclusivo de esta reivindicación, o sobreponerse a esta aspiración, proponiendo algo que va más allá de ella. Algo que todavía no alcanza a ser para el pueblo un “destacado en sí”.

En primer caso, el liderazgo revolucionario incluiría en lo que denominamos adaptación o docilidad a la aspiración popular. En el segundo, al no respetar las aspiraciones del pueblo, caería en la invasión cultural. La solución está en la síntesis. Por un lado, incorporarse al pueblo en la aspiración reivindicativa. Por otro, *Problematizar* el significado de la propia reivindicación.

Al hacerlo, estará problematizando la situación histórica, real, concreta que, como totalidad, tiene una de sus dimensiones en que la reivindicación salarial.

De este modo, quedará claro que la reivindicación salarial sola no encarna la solución definitiva. Que ésta se encuentra, como afirmaba el obispo Split, en el documento de los obispos del Tercer Mundo, que ya citamos, que “si los trabajadores no alcanzan, de algún modo, a ser propietarios de su trabajo, todas las reformas estructurales serán ineficientes”.

Lo fundamental, insiste el obispo Split, es que ellos deben llegar a ser “propietario y no vendedores de su trabajo”, ya que “toda compra-venta del trabajo es una especie de esclavitud.

Tener conciencia crítica de que es preciso ser el “propietario del trabajo” y que “este constituye una parte de la persona humana”, y que “la persona humana no puede ser vendida ni venderse” es dar un paso que va más allá de las soluciones paliativas y engañosas. Equivale a inscribirse en una acción de verdadera transformación de la realidad a fin de humanizar a los hombres humanizándola.

Finalmente, la invasión cultural, en la teoría antialogica de la acción, sirve a la manipulación que, a su vez, sirve a la conquista y ésta a la dominación, en tanto la síntesis sirve a la organización y ésta a la liberación.

Todo nuestro esfuerzo en este ensayo fue hablar de una obviedad: tal como el opresor para oprimir requiere de una teoría de la acción opresora, los oprimidos, para liberarse, requieren igualmente de una teoría de su acción.

Necesariamente, el opresor elabora la teoría de su acción sin el pueblo, puesto que está contra él. A su vez, el pueblo, en tanto aplastado y oprimido, introyectando al opresor, no puede, solo, construir la teoría de la acción liberadora. Sólo en el encuentro de éste liderazgo revolucionario, en la comunión de ambos, se constituye esa teoría.

La ubicación que, en términos aproximativos e introductorios, intentamos hacer de la pedagogía del oprimido, nos condujo al análisis también aproximativo e introductorio de la teoría antidualógica de la acción y de la teoría dialogica, que sirven a la opresión y a la liberación respectivamente.

De este modo, nos daremos por satisfechos si de nuestros posibles lectores surgen críticas capaces de rectificar errores y equívocos, de profundizar afirmaciones y de apuntar a nuevos horizontes.

Es posible que algunas de estas críticas se hagan pretendiendo quietarnos el derecho de hablar sobre materias, como las tratadas en este capítulo, sobre las cuales nos falta una experiencia participante. Nos parece sin embargo, que el hecho de no haber tenido experiencias en el campo revolucionario no nos imposibilita de reflexionar sobre el tema.

Aún más, dado que a lo largo de la experiencia relativa que hemos tenido con las masas populares, como educador, a través de y una acción dialogica y problematizante, hemos acumulado un material rico que fue capaz de desafiarlos a correr el riesgo de dar a conocer las afirmaciones que hicimos.

Sin nada queda de estas páginas, esperamos que por lo menos algo permanezca: nuestra confianza en el pueblo. Nuestra fe en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil amar.

Bibliografía de Paulo Freire

Preparada por
Hugo Assmann

DATOS BIBLIOGRÁFICOS

Brasileño, nordestino. Edad: 48 años. Antes del golpe militar de 1964, encargado por el Ministerio de Educación y Cultura de Brasil del sector de alfabetización de adultos. Con amplia colaboración de universitarios, creó “círculos de cultura” y “centros de cultura popular” en todo Brasil. Su “método” fue probado y elaborado a partir de experiencias prácticas. En forma elaborada surgió sobre todo a partir de 1961. el “movimiento de educación base”, patrocinado por el episcopado brasileño, tomo el “método Paulo Freire” como línea pragmática antes de 1964. Con el golpe militar, se hizo imposible continuar las actividades en Brasil. Paulo Freire emigra a Chile, dicta cátedra en la universidad, inspira y asesora programas de concienciación. Desde 1968, consultor de la UNESCO. En 1969, diez meses de magisterio en la Harvard University. Desde comienzos de 1970, en Ginebra, consultor del Consejo Mundial de Iglesias, sector “educación”.

Se le hace una invitación para asesorar la reforma educativa proyectada por el actual gobierno de Perú. El documento del CELAM (consejo episcopal latinoamericano) sobre la “educación liberadora” (Medellín, 1968) se inspiró fundamentalmente en las ideas de Paulo Freire. Colaboro también, en los últimos años, en el CIDOG de Cuernavaca, México.

Publicaciones de Paulo Freire

Conscientizacao e alfabetizacao – uma nova visao do processo, en Estudos Universitarios, revista de cultura de la universidad de Recife, Pernambuco, 4, abril-junio de 1963, pp. 5-24.

Educacao como practica de liberdade, Rio, Paz e Terra, 1967. introducción importante de F.C. Weffort.

La educación como practica de la libertad, Montevideo, Tierra Nueva, 1969. Introducción de Julio Barreiro [México, siglo XXI Editores, 1971]. (hay publicaciones parciales mimeografiadas o impresa como manuscrito en diversos países latinoamericanos).

Introducción a la acción cultura, Santiago de Chile, 1969 (mimeo).

Conferencias: la alfabetización de adultos; la concepción bancaria de la educación y la deshumanización; la concepción problematizadora de la educación y la humanización; investigación y metodología de la investigación del tema generador; a propósito del tema generador y universo temático; sugerencias para la aplicación del método en el terreno; consideraciones críticas en torno del acto de estudiar: todas en cristianismo y sociedad, suplemento para el uso interno, ISAL, Montevideo, 1969.

Pedagogía del oprimido (edición incompleta), introducción de Ernani M. Fiori, Santiago, 1969.

Pedagogía del oprimido, Montevideo, tierra nueva, 1970 [buenos aires, siglo XXI argentina editores, 1972].

Pedagogy of the oppressed, prefacio de Richard Shaull, Harvard Univ. 1969.

Método psicossocial, Rio, Instituto de pastoral, 1970 (mimeo). Texto de conferencias, reconocido como autentico por el autor.

Alfabetización de adultos y concienciación, en mensaje, septiembre de 1965.

Cultural action and conscientisation, Santiago, UNESCO, 1968.

L’education, praxis de la liberté, en Archives internationales de Sociologie de la Coopération et du développement (paris), 1968, num. 23, pp. 3-29.

The cultural action process, Harvard univ. graduate school of education, 1969 (mimeo).

Parcialmente impreso en Harvard educational review, 1970, num. 2, pp.205-225 (a continuar en los números posteriores).

Un articulo en Développement et civilisations, paris IRFED, 1966.

Cultural action for freedom, Cambridge, center for the study of development and social change. Derechos en lengua española reservados por Tierra Nueva.

Extensión o comunicación, Montevideo-buenos aires, Tierra Nueva – siglo XXI argentina editores.

Escritos sobre el “método Paulo Freire”

Conciencia y revolución, Montevideo, tierra nueva, 1970, ya en 2da edición, por julio de Santa Ana, Haber conteris, Julio Barreiro, Ricardo Centrulo S. Vicente Gilbert, P.D

- Boletín informativo, Univ. De Recife, 11, marzo de 1963, pp. 18-21. importante para conocer los comienzos del “método”.
- Estudos universitarios, revista de cultura de la universidad de Recife, 4, abril-junio de 1963, 136 pp.
- Artículos: J. Muñiz de Brito, educacao de adultos e unificacao de cultura; aurenice Ardos, conscientizacao e alfabetizacao –uma visao practica do sistema Paulo Freire; Jarbas Maciel, A Fundamentacao teórica do sistema Paulo Freire; Pierre Furter: alfabeticao e cultura popular na alfabeticao do nordeste brasileiro.
- Cándido Méndez, memento dos vivos. A esquerda católica no Brasil, Rio, tempo Brasileiro, 1966, 257pp. Importante para el análisis de la práctica del “método” en Brasil y su significado concienciador en los métodos universitarios
- Thomas Sanders, The Paulo Freire method, 1969. MIJARC, education, conscientisation, Bruselas, 1969 (mimeo por el centro Mundial de Juventud Agrario Cristiano).
- Terre Entiere (numero especial), Paris, marzo-abril de 1969.
- Ernani M. fiori, aprender a decir su palabra, en video, 1969, pp. 95-103 [veanse las pp. 3-20 de este volumen]
- José Luis Fiori, dos dimensiones de la investigación temática, en ibidem, pp. 87-94
- H:C: de lima vaz, the church and “conscientizacao”, en america, 27 de abril de 1968. En español: MIEC-víspera, Montevideo (mimeo).
- Lauro de oliveira lima, tecnologia, educacao e democracia, Rio, Civilizacao Brasileira, 1965 (analiza el “método Paulo Freire”).
- H. Assman,, articulo en herder-korrespondenz, freiburg br. 23 (1969), cuaderno 7.
- Catequist latinoamericana, Asunción, claf, 1, (1969) num, 3: diversos artículos.
- Se vive como se puede, motevideo, alfa (1ra, y 2da ediciones) tierra nueva (3ra edición), 1970.
- Julio barreiro, educación y concienciación, prologo a la educación como practica de la libertad, ediciones de tierra nueva y siglo XXI editores.
- Vittorio costa, novo conceito de desenvolvimiento na literatura actual e no pensamento de Paulo Freire, en revista de cultura vozes, 64 (1970), 291-301.
- Para sus efectos sobre la reflexión teológico – pastoral en America Latina, vèase: rene laurentin, L. Amerique latine a l’heure de l’ enfantement, Paris seuil 1969, pp. 15, 17, 85, 112, 241.
- Referencias frecuentes en la documentación de CIDOG Cuernavaca, a partir de 1967. En Montevideo, MIEG-víspera.
- Tres tesis para doctorado están siendo preparadas actualmente sobre los escritos de Paulo Freire: una histórica, en estados unidos; otra pedagógica, en Italia; y una tecnológica en munster, Alemania (con el Prof. J. b. metz.).
- La obra teológica de R., Alves, religión: ¿opio o instrumento de liberación?, Montevideo, tieea nueva, 1970, debe mucho a Paulo Freire.

Giroux, Henry (1992). “ Prefacio”, “Teoría y discurso crítico” “Reproducción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización” y “Resistencia y Pedagogía Crítica”. En : Teoría y Resistencia en la Educación. México: siglo XXI. Pp. 101-149 y 151-212

INTRODUCCIÓN

La década pasada ha sido testigo de una virtual explosión del interés estadounidense por la teoría social. Una panoplia de marxismo, neoweberianismo, poestructuralismo y otros, ha sido retomada por los intelectuales como medio de crítica de las tradiciones pluralistas dominantes de la ciencia social, de los estudios humanísticos y la filosofía estadounidenses. Por un lado el neomarxismo y de una manera mas amplia la misma teoría social, han llegado a ser más respetables, aun cuando el empirismo y el positivismo continúan dominando en la mayor parte de las universidades. Por otro lado, las batallas se han intensificado entre los disidentes. Los marxistas ortodoxos se ponen a la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt; el pensamiento de los estructuralistas y posestructuralistas franceses condena a los otros de un “esencialismo” imposible, esto es, argumenta que el marxismo como tal permanece al servicio de *logos* de Occidente proponiendo lo “económico” como determinante, en última instancia, de todos los fenómenos sociales. En síntesis, la explosión de las teorías sociales ocurre de manera impulsiva e irregular, su curso desigual está cubierto de nuevas categorías para que los intelectuales las mastiquen, escupan o digieran.

A pesar de la confusión y de la falta de un discurso hegemónico entre los nuevos teóricos sociales, el trabajo es cada vez más rico en cuanto a la crítica de la sociedad contemporánea. Virtualmente no se ha permitido a ningún espacio permanecer vacío. Las teóricos radicales, tanto marxistas como de otras tendencias han penetrado hasta los recintos académicos más sagrados y conservadores, como la economía. La geografía, la ciencia política y la literatura. En algunos casos, la nueva teoría social y los estudios críticos han construido un conmocionado centro al cual las disciplinas se han reagrupado alrededor de sus propio contraataques ideológicos, por ejemplo, en historia, los revisionistas se encontraron a si mismos acosados a fines de los años setenta.

El trabajo de Henry Giroux sobre educación, provee al lector en general y al especialista en educación, de un amplio examen sobre las ideas principales de la nueva sociología de la educación así como de la crítica a las principales corrientes que existen dentro del tema. Cualquiera que consulte el amplio análisis de Giroux seguramente obtendrá una visión crítica de la teoría educativa en la década pasada. A diferencia de la mayoría de los escritores en este campo, Giroux por ningún motivo se limita al trabajo teórico e histórico de la educación por si mismo. Él muestra una admirable variedad de referencias, un amplio recorrido que incluye a la escuela de Frankfurt (con la que esta profundamente en deuda), al trabajo de los teóricos franceses de la educación, como Pierre Bourdieu, y a la poderoso critica ideológica del marxista italiano Antonio Gramsci cuyas categorías como hegemonía, sentido común, y el lugar de la educación y de los intelectuales en la formación de los bloques políticos, guía a Giroux en la interpretación del papel de la escuela en la sociedad. En este libro el lector encontrará un

verdadero festín de reflexión teórica, pero reflexión realizada siempre con la finalidad de relacionarse con el lugar que ocupan las escuelas en nuestra cultura, el papel activo y político que tienen estas en la conformación de dicha cultura, y lo más importante de todo, con las perspectivas de cambio para nuestras escuelas.

Pero Giroux va más allá. Su trabajo sugiere nuevas direcciones en la teoría de la educación estadounidense, particularmente en sus aspectos ideológicos, intelectuales y políticos. Como él argumenta, las dos posturas principales de las críticas de la educación estadounidense –el pluralismo y las teorías de la “reproducción” –son lados opuestos de la misma orientación general. Ambas asumen que el propósito de la escuelas en Estados Unidos, aun sin proponérselo, es el de preparar a los alumnos para el mundo del trabajo. En ambos paradigmas la educación ciudadana, un principio ideológico de la educación liberal, está claramente subordinada al valor vocacional del currículum.

Giroux está especialmente preocupado por demostrar que las teorías de la reproducción, que proponen un modelo de socialización rígido orientado al mercado de trabajo o a lograr la permanencia de los principales preceptos ideológicos de la sociedad estadounidense, han fracasado al no poder ofrecer un modelo alternativo para el curso actual del desarrollo educativo a la principal corriente del pensamiento pluralista, porque ambas teorías están basadas en los mismos supuestos. Giroux reta a ambas tradiciones argumentando que las escuelas son organizaciones complejas cuya relación con la sociedad más amplia está medida por, entre otras cosas, movimientos sociales; éstos tienen sus propios proyectos, los cuales ayudan a determinar la configuración de la vida escolar. Además, muestra que los sitios de lucha social e ideológica – particularmente el salón de clases-, son espacios de cambio genuino, de modificación y consecuencias inesperadas. La tesis de Giroux plantea que la resistencia es más que una respuesta a un currículum autoritario, que en tiempos recientes ya ni siquiera invoca un propósito democrático. La resistencia es síntoma de un incipiente proyecto alternativo que, en muchas ocasiones, no es evidente a los actores mismos.

Los estudiantes no sólo rechazan las ideologías obligatorias y sus prácticas, ellos forman una cultura distinta y esferas públicas en las que son reproducidos diferentes grupos de prácticas. Para Giroux, esto no es una cuestión de socialización alternativa, como lo formula el excelente estudio de Paul Willis sobre una escuela secundaria comprensiva inglesa. Tampoco la resistencia retrocede sino que simplemente reproduce la jerarquía ocupacional. Como Willis afirma. Lo que Giroux quiere demostrar es que mientras estas variantes de la reproducción ideológica y social siguen adelante, algo más está sucediendo en la interminable lucha de los estudiantes contra la autoridad de la escuela. Aunque Giroux no vaya tan lejos como para firmar que los estudiantes pueden triunfar en contra de las casi insuperables excepciones ofrecidas por la estructura social, argumenta que la resistencia “excedente” presentada por los estudiantes abre pequeños pero significativos espacios para nuevas formas de poder.

En este volumen, Giroux ayuda a aclarar el propósito de ésta “Nuevas perspectivas en teoría social” tiene el objetivo de incitar la controversia a través de la valoración así como del ofrecimiento de una crítica vigorosa de lo que es nuevo en teoría social. En teoría y resistencia, creemos que Giroux ha llevado a cabo admirablemente esta tarea.

PREFACIO

Este libro fue escrito durante un periodo irritante. En el nivel nacional, las esperanzas y sueños políticos por un futuro mejor han sido reemplazados por anuncios y trucos publicitarios a favor de un creciente autoritarismo. Las discusiones morales, que en un tiempo denunciaban los problemas concernientes a las necesidades y bienestar humanas, han sido oscurecidas por cuestionamientos técnicos relacionados con el balance de presupuestos y con el incremento de las reservas militares. Las universidades se han deshecho lentamente de los académicos izquierdistas, mientras muchos de sus colegas desaparecen en la seguridad de sus puestos permanentes y rechazan la resistencia o el reto a los asesinos académicos que actúan sin compasión o reflexión. El guión es lúgubre y la lógica histórica que lo conforma, produce alarma. Tal escenario no tiene la intención de provocar desesperación o cinismo; en lugar de eso señala la necesidad de organizarse colectivamente y de combatir más duro.

También implica que la lucha será larga y ardua y que con el tiempo las semillas de la nueva sociedad pueden o no florecer. En otras palabras, uno tiene que luchar en contra del nuevo autoritarismo y esperar que el esfuerzo sea recompensado en el futuro, la dialéctica entre la realidad y la promesa no puede eludirse, sólo puede ser ignorada, y esto por aquellos que tienen el poder político y económico para cerrar sus puertas y esconderse de la carnicería que ellos producen, pero que de hecho nunca ven o tocan. Esta es la época de los asesinos limpios.

Luchar por la democracia económica y social es arriesgarse. Es imposible escapar a su lógica. En mi propio caso, cometí el error de pensar que las principales universidades generalmente brindaban un marco en donde el dialogo critico podía ser construido, los puntos de vista opuestos ventilados y, por lo tanto, en donde las posiciones alternativas pudieran ser enseñadas. Ahora parece que han quedado muy pocas universidades en Estados Unidos donde la libertad académica se tome seriamente. El mensaje, por supuesto, no es estrictamente personal, aunque eso no se debe a descartar ya que las acciones que violan los principios de la libertad académica siempre perturban las vidas en una forma profundamente dolorosa. Lo más importante es que el mensaje es político y que habla por la necesidad de los educadores, maestros, gente de la comunidad y de otros de desarrollar en lo posible, cooperativas políticas, culturales y educacionales que permitan tanto el espacio como el apoyo necesarios para que sobrevivan a la lucha con poder y de manera efímeras para que pensemos a través del pasado, para que examinemos las historias sedimentadas que constituyen lo que somos y podamos insertar en el presente para luchar por una sociedad mejor.

Este libro hace una pequeña contribución a ese esfuerzo. No ofrece respuestas definitivas: sólo los políticos y los espectáculos de concursos hacen eso, y ambos están amañados. El libro simplemente formula preguntas, invoca un nuevo discurso para los educadores, y apunta hacia nuevas relaciones y formas de análisis para comprender y cambiar las escuelas y las sociedad en su conjunto. En resto está abierto a la discusión.

Estoy muy agradecido a las siguientes personas por leer todo o parte de este manuscrito y por brindarme su apoyo moral y/o intelectual: Richard Bate, Geoff Whitty, Madeleine Argot, Dick Dyro, Susan Crow, Philip Wexler, Maxine Greene, Batte Weneck, Steve Ellenwood, Jeanne Brady, Jud, Schickendanz, Jim Giarelli, Len Barton, Jurg Jenzer, Tom Pandisio, Kathleen Weiler, Don Lazere, David Purpel, Walter Feinberg, Tom Popkewitz, Pat Bizeell, Bruce Herzberg, Paulo Freire, Philip Corrigan, Paul Olson, Paul Breines, Roger y Wendy Simon, Ulf Lundgren, Donald Macedo,

Michael Apple, Ralph Page, George Word, Jim Walker, Jean Brenkman, Cleo Cherry-Holmes, y Ray Barbey. También va mi agradecimiento a mi hermana, Linda Barbey y a su esposo Al Barbey, por el apoyo que recibí de ellos. Estoy profundamente endeudado con Stanley Aronowitz, quien arruino mis vacaciones de verano al pedir una serie de cambios editoriales en el manuscrito, mismos que mejoraron enormemente el texto. Un agradecimiento especial para Rosa. No es necesario decir que soy el ultimo responsable de la forma final que ha tomado este libro.

Versiones anteriores de algunos de los materiales usados en este libro han parecido en *Theory and research in social education*, *McGill journal of education*, *currículum inquirí*, *humanities in society e interchange*

El capitulo cinco tiene los derechos reservados por el Notario Institute for Studies in Education; y fue publicado inicialmente por John Wiley & Sons, INC.

HENRY A. GIROUX
Miami University, Oxford, Ohio.

PRIMERA PARTE

TEORIA Y DISCURSO CRITICO

Desde que el universo establecido es el de un mundo sin libertad, el pensamiento dialéctico es necesariamente destructivo, y cualquier liberación que pueda traer es liberación en pensamiento, en teoría. Sin embargo, el divorcio de pensamiento y acción, de teoría y práctica en si mismo parte de un mundo sin libertad.

Ningún pensamiento y ninguna teoría pueden deshacer esto, pero la teoría puede ayudar a preparar el terreno para su posible reunión, y la habilidad de pensamiento para desarrollar una lógica y un lenguaje de contradicción es un prerequisite para esta área.

MARCUSE , 1960.

En este párrafo, Marcuse logra capturar tanto el espíritu como el reto que actualmente enfrenta la pedagogía radical. Su espíritu está enraizado en una aversión a todas las formas de dominación, y su reto se centra alrededor de la necesidad de desarrollar formas de críticas aceptadas a un discurso teórico que medie la posibilidad de una acción social y una transformación emancipatoria.

Esta tarea no será fácil, particularmente en este momento histórico caracterizado por una larga tradición de discurso ideológico y prácticas sociales que promueven modos de analfabetismo histórico, político y conceptual.

La siguiente sección pretende desarrollar un discurso teórico que comprometa seriamente el reto implícito en el enunciado de Marcuse. La hace proponiendo un argumento para la teoría de la pedagogía radical que tiene como su primera tarea el desarrollo de un nuevo lenguaje y un grupo de conceptos críticos. En este caso, se remite a un discurso que reconoce como preocupación principal las categorías de historia, sociología

y psicología profundas. Al mismo tiempo pretende adaptar estas categorías a un modo de análisis que comprenda al factor humano y a la estructura dentro del contexto y que revela cómo la dinámica de la dominación y la respuesta, median las formas específicas que estas categorías toman en circunstancias históricas concretas. En esencia, esta sección pretende rescatar el potencial crítico del discurso educativo radical, y simultáneamente ampliar el concepto de lo político para incluir aquellas prácticas e instituciones históricas y socioculturales que constituyen el ámbito de la vida diaria. En términos más específicos, esto significa desarrollar análisis de la escolarización que delinee una teoría y discurso críticos que interrelacionen modos de cuestionamientos embozados por la gran variedad de disciplinas de las ciencias sociales.

Por otro lado, esta sección intenta construir un basamento teórico para extender la noción de crítica a las relaciones y dimensiones de la escolarización y de la actividad social tan frecuentemente ignoradas tanto por los educadores tradicionales como por los radicales.

Las cuestiones subyacentes a los modos de análisis usados en esta sección son importantes: cómo producimos una educación significativa a traves de hacerla crítica, y cómo la hacemos crítica ahora transformarla en emancipatoria. El punto de partida para continuar estos planteamientos es de naturaleza histórica y sugiere un breve comentario de la forma en que este problema ha sido tratado en análisis tradicionales y radicales.

Los educadores tradicionalistas generalmente ignoran este problema. En las versiones conservadoras y liberales de la educación la teoría ha sido firmemente atrincherada en la lógica de la racionalidad tecnocrática y anclada en un discurso que encuentra su expresión fundamental en el intento de encontrar principios universales de la educación que están cimentados en el *ethos* del instrumentalismo o del individualismo al servicio propio. Al mismo tiempo, estas explicaciones han suprimido cuestiones de las relaciones entre poder, conocimiento e ideología. En efecto, la teoría educativa tradicional ha ignorado no sólo principios latentes que dan forma a la gramática profunda del orden social existente, sino también a los principios que sustenten el desarrollo y naturaleza de su propia visión del mundo. Las escuelas, en estas perspectivas, son vistas meramente como sitios de instrucción. Se ignora que son también sitios culturales y políticos, como lo es la noción de que representan espacios de contestación y lucha entre grupos diferencialmente dotados de poder cultural y económico resulta innecesario decir que, en las últimas décadas, han emergido varios modos de teoría y práctica educativas para retar el paradigma tradicional. Hemos sido testigos de las explicaciones estructuralistas que enfocan problemas amplios relacionados con los determinantes sociales, económicos y políticos de la educación y que han apuntado hacia la acumulación del capital y la reproducción de la fuerza de trabajo.

Características de estas investigaciones son las interpretaciones de las escuelas como parte de un “aparato ideológico del Estado”, cuya función fundamental es la de construir las condiciones ideológicas para el mantenimiento y reproducción de las relaciones de producción capitalistas, esto es la creación de una fuerza de trabajo que pasivamente obedece a las demandas del capital y de sus instituciones. También hemos visto el desarrollo de interpretaciones históricas y sociológicas de la forma en que la estructura del lugar de trabajo es reproducida a través de rutinas y prácticas diarias que dan forma a las relaciones sociales en el salón de clases, esto es, el currículum oculto de la educación. Más recientemente, tenemos criterios sobre la escuela que esclarecen cómo los recursos culturales son seleccionados, organizados y distribuidos en las escuelas para asegurar las relaciones de poder existente.

Debo argumentar en esta sección que todas estas posiciones fracasaron porque no han ofrecido las bases adecuadas para desarrollar una teoría pedagógica radical. Los tradicionalistas fallaron porque rechazan hacer problemáticas las relaciones entre las escuelas, la sociedad más amplia y los problemas de poder, dominación, y liberación. No hay lugar en un discurso para las categorías fundamentales de praxis, categorías como subjetividad, mediación, clase, lucha y emancipación. Mientras que los educadores radicales si hacen a las relaciones entre escuelas, poder, y sociedad objeto de análisis crítico, lo hacen a expensas de caer en un idealismo unilateral o en un estructuralismo igualmente unilateral. En otras palabras hay, por un lado, educadores radicales que colapsan el factor humano y la lucha en la celebración de la voluntad humana, la experiencia cultural o la contracción de relaciones sociales “felices” en el salón de clases. Por otro lado, existen posturas pedagógicas radicales que se aferran a nociones de estructura y dominación. Estas posturas no sólo argumentan que la historia está hecha a espaldas del ser humano sino que también implican que en este contexto de dominación el factor humano virtualmente desaparece. La noción de que los seres humanos producen la historia –incluyendo sus coacciones- está subsumida en un discurso que a menudo nuestra a las escuelas como prisiones, fabricas o maquinas administrativas funcionando suavemente para producir los intereses de dominación y desigualdad. El resultado ha sido a menudo formas de análisis que se colapsan en un funcionalismo árido o en un pesimismo paralizante.

En la actualidad el trabajo de la Escuela de Frankfurt llega a ser importante. Dentro de la igualdad teórica de los teóricos críticos como Adorno, Horkheimer, y Marcuse hay un intento sostenido para desarrollar la teoría y la crítica que apuntan tanto a revelar como a romper con las estructuras de dominación existentes. El análisis y el llamado a la integración de los procesos de emancipación y lucha para lograr la auto liberación son cruciales en esta perspectiva. La historia, la psicología y la teoría social se interrelacionan en un intento por rescatar al sujeto humano de la lógica de la administración capitalista. La educación política (no necesariamente escolarizada) toma una nueva dimensión en el contexto de este trabajo. Como Marcuse lo señala:

Precisamente el carácter preparatoria de (la educación) es la que le da a ésta su significado histórico para desarrollar, en los explotados, la conciencia (y la inconciencia) que aflojaría la carga de las necesidades esclavizantes de su existencia “las necesidades que perpetúan su dependencia al sistema de explotación. Sin esta ruptura, que sólo puede ser el resultado de la educación política en acción, hasta lo mas elemental, la fuerza más inmediata de rebelión puede ser derrotada o llegar a ser la mayor parte de la base de la contrarrevolución (Marcuse, 1969).

Resulta central para el trabajo de la Escuela Frankfurt examinar el grado en que la lógica de la dominación ha sido extendida a la esfera de la vida cotidiana, de la esfera pública, y al modo de producción en sí mismo, lo que la teoría crítica suministra a los teóricos educativos es un modo de crítica y un lenguaje de oposición que extiende el concepto de lo político no sólo en las relaciones sociales mundanas sino en las mismas necesidades y sensibilidades que forman la personalidad y la psique. Los logros de los teóricos críticos consisten en su rechazo a abandonar la dialéctica de la acción de que la historia puede ser cambiada, que el potencial para la transformación radical existe.

En contra de este panorama teórico, examinaré los variados análisis del currículum oculto y de las teorías reproductivas de la educación que han surgido en las últimas décadas

en Estados Unidos y en Europa. Mientras que la Escuela de Frankfurt suministra un discurso que esclarece la totalidad social, política y cultural en la que se desarrollan las escuelas, los varios análisis de la escolaridad dan un punto de referencia desde el cual se evalúan tanto la validez como las limitaciones de tal trabajo. Precisamente en esta confrontación del trabajo de la Escuela de Frankfurt y de las diferentes teorías de la educación se analizan en esta sección de los electos de una teoría radical de pedagogía que empiezan a aparecer.

Esta tarea es a la que ahora me remito.

REPRODUCCIÓN, RESISTENCIA Y ACOMODO EN EL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN.

En los capítulos anteriores argumenté que las bases para la teoría radical de la escolarización podían, en parte, ser desarrolladas a partir del trabajo de la Escuela de Frankfurt y de la literatura más reciente acerca del currículum oculto. Mientras que la Escuela de Frankfurt ofrece un discurso y una forma de crítica para profundizar nuestra concepción de la naturaleza y función de la escolarización, algunos críticos del currículum oculto han suministrado nuevos modos de análisis que descubren las ideologías e intereses incluidos en los sistemas de mensajes, códigos y rutinas que caracterizan la vida diaria en las escuelas. No obstante lo importante que son estos dos modos de análisis, nos ofrecen ideas sistemáticas de cómo el poder y la intervención humana se interconectan para promover las prácticas sociales en las escuelas que representan tanto la condición como el resultado de la dominación y la contestación. Afortunadamente, en la última década un cuerpo de trabajo teórico ha desarrollado un análisis estructural e interrelacionar del proceso de escolarización. A este trabajo me remitiré ahora para evaluar no sólo a la consistencia y las debilidades de las perspectivas para indicar el potencial que éstos pueden tener para desarrollar las bases ideológicas esenciales para una reconstrucción teórica de la pedagogía radical.

Como lo indique en el capítulo 2, las especialidades de la cultura, la ideología y el poder nunca han figurado prominentemente en el lenguaje dominante de la teoría y la práctica educativas. En la larga historia de la teoría educativa, desde Bobbit (1918) y Charters (1923), al trabajo más reciente de Tyler (1950), Popham (1969) y Meger (1975), ha habido un poderoso y profundo acuerdo asentado en la interpretación de la pedagogía de las escuelas y del salón de clases en términos de una separación de poder y conocimiento, abstrayendo simultáneamente a la cultura de la política.

Tanto en las versiones liberales como en las conservadoras, la teoría educativa ha estado firmemente atrincherada en la lógica de la necesidad de la eficiencia, y ha sido mediana a través del discurso político de la integración y el consenso. Esto no llega a ser claro si se reconoce que las nociones como conflicto y lucha son minimizadas o ignoradas en el discurso tradicional de la teoría y práctica educativa. Más específicamente, la perspectiva parsoniana de la escolarización (1956), que argumenta la interpretación de las escuelas como instituciones neutrales diseñadas para suministrar a los estudiantes el conocimiento y

habilidades que necesitan para desempeñarse exitosamente en la sociedad, tendió las bases para una sociología de la educación que rechazaba cuestionar la relación entre las escuelas y el orden industrial. Una consecuencia de esta perspectiva fue que la estructura e ideología de la sociedad dominante fueron interpretadas aporoblemáticamente. De manera similar, se mantuvo un inquietante silencio con relación a cómo las escuelas podían ser influidas, determinadas y moldeadas por grupos de interés que se sostenían y beneficiaban de las desigualdades políticas, económicas, raciales y de género estadounidense (Feinberg, 1957).

Por otro lado, la teoría educativa tradicional no ofreció bases reales para la comprensión de la relación entre problemas tales como ideología, conocimiento y poder. Esto es, fue eliminado de esta perspectiva cualquier intento por relejar en el desarrollo histórico, la selección, el uso y la legitimación de lo que las escuelas han definido como el conocimiento “real”. La pregunta crucial ignorada aquí es la manera en que el poder distribuido en la sociedad funciona con el interés de que las ideologías y formas de conocimiento específicas sostengan las procuraciones económicas y políticas de grupos y clases particulares (Young y Whitty, 1977).

La falla para desarrollar este tipo de análisis es evidente en la teoría de la educación tradicional con sus énfasis duradero en la dirección y administración del conocimiento como opuesto a la preocupación crítica por las determinantes históricas y sociales que gobiernan la selección de esas formas de conocimiento y de las prácticas que las acompañan (Apple, 1979). Esta perspectiva a menudo hace victima a la epistemología, y nos permite presentarla como un modo de pensamiento que ha sido allanado y reducido a la celebración del refinamiento metodológico; esto es, como una preocupación por el control, producción y observación (Aronowitz, 1980).

Perdidos en el cálculo de esta ingeniería social, están los rudimentos básicos del pensamiento crítico, esto es, detrás de la insistencia de a teoría tradicional en una definición de verdad, que parece ser sinónimo reinvestigación metodologica objetiva y verificación empírica, hay un silencio estructurado alrededor de cómo los intereses normativos suministran los fundamentos para la teoría y la investigación social. De manera menos abstracta, por debajo del aparentante serio acuerdo de objetividad y libertad de valoración, se encuentra una lógica reduccionista que no sólo da muy poca atención crítica a los fundamentos del conocimiento sino que también suprime las nociones de ética y del valor de la historia (Jacoby, 1975; Giroux, 1981). Danzando en la superficie de la realidad, la teoría educativa tradicional ignora no sólo los principios latentes que dan forma a la gramática profunda del orden social existente, sino también aquellos principios que subyacen a la naturaleza y génesis de su propia lógica.

Dentro de este marco de referencia hay una serie de prácticas que vale la pena mencionar; primero, la ideología está disuelta dentro del concepto de conocimiento objetivo; segundo, la relación entre el currículum oculto y el control social esta descartado

por una preocupación por diseñar objetivos, y finalmente, la relación entre socialización y reproducción de clase, género y desigualdades sociales es ignorada debido a una anúlante preocupación por encontrar formas de enseñar un conocimiento que en gran parte es predefinido (por ejemplo, Harty, 1979). Es importante enfatizar que las escuelas son vistas dentro de esta perspectiva como sitios meramente institucionales. Se pasa por alto que las escuelas son también sitios culturales así como la noción de que las escuelas representan campos de contestación y lucha para los grupos diferencialmente investidos de poder cultural y económico. Esto último llega a ser evidente en el papel de la dominación que ha desempeñado el discurso de la psicología del aprendizaje y el funcionalismo estructuralista en la definición de la escolarización, según la perspectiva tradicional reduce la cultura a los así llamados estándares de la excelencia o simplemente la trata como una categoría neutral de las ciencias sociales. Ausente de la perspectiva tradicional está la noción de que la cultura se refiere a procesos específicos que envuelven relaciones antagónicas vividas entre diferentes grupos socioeconómicos con desigual acceso a los medios de poder y a una resultante desigual de habilidad de producir, distribuir y legitimar sus principios compartidos y sus experiencias (Gramsci, 1971; May y Jefferson, 1976). Por lo tanto, a partir de la perspectiva tradicional, se puede derivar muy poco sentido de cómo las escuelas funcionan en beneficio de la cultura dominante para reproducir la lógica y los valores de la sociedad existente.

En este punto se pueden trazar los principios de la que ha sido vagamente llamada “nueva sociología de la educación”. En el centro de esta aproximación, aun en sus estudios más tempranos, estaba el intento de comprender cómo las escuelas constituían subjetividades y producían significado, y cómo estaban unidos a los problemas de poder y control (Young, 1971; Young y Witty, 1977). En vez de separar el conocimiento del poder, los exponentes de esta nueva teoría argumentaban que lo que cuenta como conocimiento en cualquier sociedad, escuela o sitio social, presupone y constituye relaciones de poder específicas. La sociología crítica que se desarrolló a partir de estos intereses teóricos en relación entre poder y conocimiento fue importante porque cuestionó como el significado era producido en las escuelas y se debatía fuertemente a favor de un modo de teorización que cuestionara las categorías y prácticas de la escuela (Bates, 1981; Musgrave, 1980).

Eventualmente, la variante fenomenológica de la nueva sociología de la educación fue retada por los análisis de críticos que argumentaban que los determinantes reales del control y cambios sociales no residían dentro de las tipificaciones y conciencia de los maestros sino en las estructuras políticas y económicas de la sociedad global.

En otras palabras, la preocupación por la intervención humana y la transformación de la conciencia abrieron caminos al análisis de cómo las escuelas funcionaban como instituciones diseñadas para producir la lógica de la desigualdad y la dominación. Por lo tanto, la sociología de la educación, mientras que todavía se enfoca en la relación entre poder, dominación y escolarización, se encontró a sí misma distendida entre perspectivas que enfatizaban un estructuralismo unilateral o un enfoque limitado de la estructura y de la construcción social del conocimiento. Por un lado, el énfasis estaba puesto en localizar las relaciones de poder fuera de las escuelas, y en un intento por explicar cómo éstas penetraban y daban forma a la organización de las escuelas y a las relaciones sociales diarias en el salón de clases (Barón et al., 1981). Por el otro lado, los acercamientos fenomenológicos y los basados en la interacción se enfocaban en los procesos en el trabajo, en la producción y en la construcción del conocimiento en la escuela.

Al mismo tiempo que cada una de estas posiciones ha sido útil han fallado en desarrollar una teoría de la escolarización que dialécticamente la estructura y la intervención humana. Consecuentemente, han distorsionado o subteorizado aquellos momentos complejos y contradictorios que atan a las escuelas con el Estado y con la esfera económica. Extrañamente, estas perspectivas no sólo han ayudado a reproducir los mismos mecanismos de dominación que aquellas han atacado sino que también han ignorado aquellos espacios ideológicos y culturales que hablan de resistencia y de la promesa de una pedagogía crítica transformadora.

El actual estancamiento en la nueva sociología de la educación se revela en su incapacidad de ir más allá de lo que se ha etiquetado como *teorías de la reproducción*. Esto es, a pesar de sus intentos de tomar ventaja de estructuralismo temprano y de las posiciones culturalistas, los parámetros teóricos de la nueva sociología han permanecido restringidos a las nociones unilaterales de poder e intervención humana que necesitan ser reconstruidos si han de emerger al análisis de estas oposiciones.

Teorías de la reproducción.

En el sentido más general, las teorías de la reproducción toman el problema de cómo funcionan las escuelas en beneficio de la sociedad dominante como su preocupación central. De manera diferente a las demás ideas del funcionalismo estructural, ellas rechazan los supuestos de que las escuelas son institucionales democráticas que promueven la excelencia cultural, que el conocimiento está exento de valoración, y los modos objetivos de instrucción. En lugar de esto, las teorías de la reproducción se enfocan en cómo el poder es usado para mediar entre las escuelas y los intereses del capital. Dejando de lado la perspectiva oficial de la escolarización, esas teorías enfocan sus análisis en cómo las escuelas utilizan sus recursos materiales e ideológicos para reproducir las relaciones sociales y las actitudes necesarias para sostener las divisiones sociales de trabajo que se requieren para la existencia de relaciones de producción.

La abrumadora preocupación de tales teorías reside en la política y en los mecanismos de dominación, más específicamente, en la forma en que éstos dejan su impresión en los patrones de las relaciones que atan a las escuelas con el orden industrial y el carácter de la vida diaria en las escuelas.

Al hacer énfasis en la naturaleza determinante y en la primacía del Estado o de su economía política en la teoría y práctica educativas, las aproximaciones reproductivistas han desempeñado un papel significativo en la exposición de los supuestos y propósitos ideológicos que se encuentran detrás de las retóricas de neutralidad y movilidad social, características de las perspectivas liberales y conservadoras de la escolarización. Incluso mientras tales acercamientos representan una ruptura teórica importante de los paradigmas teóricos funcionalistas e idealistas en la teoría educativa, todavía permanecen situados dentro de una problemática que, en última instancia, más que retar apoya a la lógica del orden existente.

El punto aquí es que haya algunas deficiencias serias en las teorías de la reproducción existentes, la más importante de ellas es el rechazo a proponer una forma de crítica que demuestre la importancia teórica y práctica de las luchas contra hegemónicas.

Al fallar en el reconocimiento del grado en el que los oprimidos están constituidos por el capital o en no reconocer esos aspectos de la vida diaria a los cuales la ideología

capitalista es indiferente, las teorías reproductivas están atrapadas en la lógica reduccionista que parece estar en contradicción con la finalidad o hasta con la posibilidad de desarrollar una teoría radical de la educación. En otras palabras, ni la promesa de la enseñanza de oposición ni la circundada tarea del cambio social radical representan un momento importante en estas perspectivas. Las implicaciones de que estos acercamientos tengan por modelo a la pedagogía radical parecen obvias, puesto que entre el hecho de la dominación de clase, raza y género, y la promesa de contra ideologías –implícitas en las contradicciones y tensiones de las experiencias en el salón de clases–, las teorías reproductivas proponen modelos de dominación que parecen tan completos que hasta las referencias a la resistencia o al cambio social suenan como expresiones inscritas en la locura. Al final, la negación abstracta abre camino a una inconfiable desesperación, y la retórica de las aproximaciones reproductivistas radicales señala una forma de teorización que pertenece a la racionalizada del existente sistema administrado, de la dominación corporativa.

Los defectos de tales acercamientos no son nuevos para la pedagogía radical. Las primeras críticas a las teorías de la reproducción han señalado su determinismo unilateral, su, de alguna manera simplista, visión de la reproducción social y cultural y su frecuente forma de teorización ahistórica (Young y Witty, 1977; Giroux, 1981). Lo que desconcierta es que las críticas educativas radicales, especialmente en Estados Unidos,¹ han fracasado al no poder abstraer y desarrollar elementos parcialmente articulados y potencialmente valiosos dentro de las teorías de la reproducción existentes.

Algunas de éstas ofrecen posibilidades concretas para desarrollar una teoría de la pedagogía radical, en este caso una teoría de la pedagogía que dé razón de la conexión entre estructura e intencionalidad, y que señale la necesidad de una conexión entre teoría, crítica y acción social. Tal pedagogía debe ser sustentada en un proyecto político que hable no sólo por interés en la libertad individual y en la reconstrucción social, sino que también tenga relevancia inmediata para los educadores como un modo viable de praxis.

Hay dos posiciones principales que emergen de un amplio rango de acercamientos reproductivistas que actualmente confían en modelos macro sociales para analizar la relación entre escolarización y las sociedades capitalistas de los países industriales avanzados de Occidente. Pero antes de identificar y examinar estas posiciones, quiero hacer hincapié en que las categorías en uso en este ensayo representan los términos ideales típicos que han sido endurecidos y comprimidos en bien de la claridad analítica. Las dos posiciones son: a) teorías de la reproducción social que tienen como ejemplos representativos el trabajo creativo de Althusser (1969, 1971) y de Bowles y Gintis (1976 a, 1980), y b) teorías de la reproducción cultural, con un enfoque primario en el trabajo de Pierre Bourdieu y sus colegas (1977^a, 1977^b), y en la investigación de Brasil Berinstein (1977, 1981).

¹

¹ El punto aquí es que los estudiantes pueden mostrar conductas que violan las reglas de la escuela mientras que la lógica que da forma a tal conducta está firmemente enraizada en forma de hegemonía ideológica como el racismo y el sexismo. Además, el origen de tal hegemonía generalmente se origina fuera de la escuela, particularmente en la familia, en el grupo de amigos o en la cultura industrializada. En tales circunstancias, las escuelas se convierten en espacios sociales donde la conducta de oposición simplemente se extrínge. En este caso, menos como crítica de escolarización que como expresión de hegemonía ideológica. Esto se hace más claro en las suposiciones de Mc Robbie (1978) sobre jovencitas estudiantes de Inglaterra cuando al afirmar agresivamente su sexualidad parecen rechazar con énfasis la ideología oficial de la escuela –represiva de la sexualidad– en la limpieza, pasividad, obediencia y “feminidad”. Este rechazo se manifiesta en la forma de

Las teorías de la reproducción social y la problemática de la ideología y del poder.

Las teorías de la reproducción toman como problema básico la noción de que las escuelas ocupan un papel central, si no crítico, en la reproducción de las formaciones sociales necesarias para sostener las relaciones capitalistas de producción. Haciéndolo más simple, las escuelas surgieron históricamente como sitios sociales que han integrado las tareas tradicionalmente separadas de reproducir habilidades de trabajo y de producir actitudes de legitimación de las relaciones sociales en la que estas habilidades están localizadas. En otras palabras, históricamente los trabajadores se han entrenado siguiendo programas de aprendizaje para lograr adquirir las habilidades de trabajo necesarias para sus empleos (Aronowitz, 1973). De modo similar, la producción de conciencias compatibles con los intereses de la sociedad dominante estaba inicialmente convertida por la familia y el apartado de la industria de la cultura, en desarrollo (Adorno y Horkheimer, 1972). Las escuelas, bajo esta perspectiva, han integrado estas dos tareas, y aunque no son las únicas instituciones que lo llevan a cabo, si son las más importantes. En resumen la escolarización representa el sitio social principal para la construcción de subjetividades y disposiciones, y un lugar donde los estudiantes de diferentes clases sociales aprenden las habilidades necesarias para ocupar sus lugares específicos de clase en la división ocupacional del trabajo. Mientras que Althusser (1971), Bowles y Gintis (1976) hacen énfasis en los diferentes aspectos del proceso de reproducción, creen que el nexo entre economía y escuela representa el principal conjunto de relaciones en el mantenimiento y reproducción de los países industriales avanzados de Occidente. Más aun, exhiben una fuerte preocupación estructuralista al ocuparse de la manera en que los sistemas sociales ubican o estructuran a los sujetos humanos. Al analizar estas posiciones examinaré el trabajo de Althusser (1969,1971) antes de ver la tesis de Bowles y Gintis (1976,1980) y las implicaciones que tienen estas dos perspectivas para una teoría radical de la pedagogía.

escribir los nombres de los novios en los escritorios, usar maquillajes y ropa pegada, hacer ostentación de sus preferencias sexuales por los hombres mayores y maduros y pasar bastante tiempo hablando de muchachos y novios. Más que sugerir resistencia, pienso que este tipo de conducta de oposición muestra un modo opresivo de sexismo. Su principio de organización parece estar vinculado a las prácticas sociales conformadas con el objetivo de desarrollar exitosas relaciones sexuales y de matrimonio que subrayan una lógica que tiene poco que ver con la resistencia a las normas escolares pero mucho con el sexismo que caracteriza la vida de la clase trabajadora y con la cultura de masas en general.

Esto nos lleva a una problemática relacionada. Las teorías de la resistencia han ido muy lejos al ver las escuelas como instituciones caracterizadas exclusivamente por formas de dominación ideológica. No se encuentra en esta teoría la idea de que las escuelas son también instituciones represivas que usan diversas coerciones del Estado, incluyendo a la policía y a la corte, para imponer la asistencia involuntaria a la escuela. Consecuentemente, en algunos casos, los estudiantes pueden permanecer totalmente indiferentes a la ideología dominante de la escuela, con sus represivas recompensas y demandas. Su conducta dentro de la escuela puede ser alimentada por imperativos ideológicos que señalan problemas y preocupaciones que tienen muy poco que ver con la escuela en el sentido más directo. La escuela resulta ser el lugar donde se forja la naturaleza de oposición de estas preocupaciones. Tal conducta puede ser el lugar de oposición pero al mismo tiempo puede tener poco que ver con el indicador de protesta en contra de la lógica de la escolarización. Como en el caso de las muchachas de McRobbie, la cultura de la agresión sexual exhibida por ellas no sólo sugiere una enorme indiferencia hacia la escuela sino también una forma de ideología que no es compatible con la tarea de la reconstrucción social. En otras palabras, en el análisis final, esta forma de conducta de oposición se colapsa bajo el peso de su propia lógica dominante y no puede ser reconocida como resistencia.

Louis Althusser

Hablando en términos generales, Althusser intenta abordar las diferentes cuestiones de cómo la fuerza de trabajo puede ser constituida para llenar el material importante y las funciones ideológicas necesarias para reproducir el modo de producción capitalista.

Para Althusser (1971), esto incluye no sólo el entrenamiento de trabajadores en las habilidades y competencias necesarias para trabajar dentro del proceso de producción, sino también asegurar que los trabajadores incorporen las actitudes, valores y normas que ofrecen las disciplinas requeridas y el respeto esencial para el mantenimiento de las relaciones de producción existentes. Como Gramsci (1971), Althusser cree que poder mantener el sistema de producción existente y los arreglos de poder depende tanto del uso de la fuerza como el uso de la ideología.

Por lo tanto, para él, la reproducción de “las condiciones de producción” (Althusser, 1971) reside en tres momentos importantes interrelacionados en el proceso de producción, la acumulación de capital y la reproducción de las formaciones sociales características de las sociedades industrializadas. Estas son: 1) la producción de valores que mantienen las relaciones de producción; 2) el uso de la fuerza y la ideología para sostener a las clases dominantes en todas las esferas de control importantes; 3) la producción de conocimiento y habilidades relevantes para formarlas específicas del trabajo.

Ya que esta postura ha sido tratada extensamente por otros (Hirst, 1979; Erben y Glesson, 1977; Gallinicos, 1977; Aronowitz, 1981^a) enfocare mi análisis primeramente en la concepción de poder e ideología que emerge de la postura de Althusser de Althusser.

Desechando las interpretaciones más vulgares del problema de la base – superestructura de la teoría marxista, Althusser (1971) argumenta que la relación de la base económica con las instituciones de la sociedad civil no pueden ser reducidas a la simple determinación de causa-efecto. En vez de eso, argumenta que los principios que legitiman las sociedades capitalistas industrializadas están enraizadas en las practicas de autorregulación del Estado, que consisten en *el aparato represivo del Estado* que domina por la fuerza y está representado por el ejercito, la policía, la corte y las prisiones; y los *aparatos ideológicos del Estado*, el cual gobierna principalmente a través del consentimiento y consiste en las escuelas, la familia, la estructura legal, los medios de comunicación masiva y otras instituciones. Aunque Althusser (1971) insiste en que el resultado final, el ámbito económico es el modo más importante de determinación, logra escapar de una lectura ortodoxa de este problema. Lo hace afirmando que dentro de sociedades específicas, históricamente localizadas, hay un desplazamiento de su contradicción primaria de la lógica de la determinación y de la dominación, en la esfera económica, hacia otros niveles de determinación dentro de la totalidad social. Por ejemplo, argumenta que en el momento presente, la determinación principal para reproducir sociedades capitalistas reside en las instituciones del aparato ideológico del Estado. Yendo más a fondo, Althusser afirma que las escuelas en el capitalismo avanzado han llegado a ser la institución dominante para lograr la subyugación ideológica de la fuerza de trabajo, ya que son las escuelas que enseñan las habilidades y la manera de aprender, que constituyen la subjetividad de generaciones futuras de trabajadores. Él sostiene que “[...] el aparato

ideológico del Estado definitivamente tiene el papel dominante, aunque difícilmente alguien presta oído a su música; ¡les es tan silencioso! Ésta es la escuela” (Althusser, 1971). La teoría del Estado y de la reproducción, de Althusser, es claramente un avance importante sobre los supuestos tradicionales y liberales, ya que argumenta el significado de la escuela puede ser comprendido dentro del contexto del aparato ideológico del Estado. Asimismo, disipa las teorías marxistas de la escolarización que afirman que las escuelas son simplemente el reflejo etéreo del orden económico. Las escuelas, en la perspectiva de Althusser, son instituciones relativamente autónomas que existen en una relación particular con la base económica, pero que al mismo tiempo tienen sus propias específicas restricciones y prácticas.

Para él, las escuelas operan dentro de una estructura social definida por las relaciones sociales capitalista y por la ideología; pero las relaciones sociales y las ideológicas que median entre las escuelas y la base económica –sin mencionar al estado– representan restricciones que son modificadas, alteradas, y en algunos casos contradichas por una variedad de fuerzas políticas y sociales. Lo que las escuelas *no hacen*, como conjunto de instituciones colectivas, es retar las bases estructurales del capitalismo, aunque hay individuos dentro de estas instituciones que pueden ofrecer fuertes críticas y modos de enseñanza de oposición. Las escuelas, como principal aparato ideológico del Estado, de acuerdo con Althusser, generalmente sirven bastante bien a su función política y suministran a los estudiantes las actitudes apropiadas para el trabajo y la ciudadanía. Estas actitudes incluyen “respeto a la división socio técnica del trabajo y, esencialmente, las reglas del orden establecido por la dominación de clase” (Althusser, 1971).

Para nuestros propósitos, hay dos cuestionamientos en el esquema althusseriano: por un lado, está el problema del verdadero papel que desempeñan las escuelas en la reproducción del orden existente, por el otro, hay un problema crucial en el cómo los mecanismos de reproducción se ejecutan en realidad dentro de tales instituciones. La respuesta de Althusser a la primera pregunta es clara, pero poco desarrollada teórica y empíricamente. Él afirma que las escuelas enseñan a los estudiantes tanto las habilidades que son necesarias para diferentes empleos en la fuerza de trabajo como las reglas de conducta apropiadas para continuar las relaciones sociales de producción existentes. Althusser (1969,1971) intenta explicar la naturaleza de estas funciones a través de su noción de ideología.

En el análisis althusseriano de la escolarización, la ideología contiene dos elementos fundamentales. Primero, tiene una existencia material en los rituales, prácticas y procesos sociales que estructuran los trabajos cotidianos en las escuelas. Por ejemplo, las prácticas ideológicas pueden encontrarse en la materialidad de la arquitectura del edificio escolar; esto es, en la categorización de materias académicas separadas al mismo tiempo que son concretamente exhibidas en diferentes departamentos, frecuentemente alojadas en diferentes edificios o ubicadas en distintos pisos; en las relaciones jerárquicas entre maestros y alumnos inscritos en el salón de conferencias donde “[...] la disposición de los asientos –bancas e hileras ascendentes ante un atril elevado– dicta el flujo de información, y sirve para neutralizar la autoridad del profesor” (Hebdige, 1979). Segundo, la ideología ni produce conciencia ni un pasivo y voluntario acatamiento. En vez de esto, funciona como un sistema de representaciones, llevando significados e ideas que estructuran el inconsciente de los estudiantes. El efecto es inducir en ellos una “relación imaginaria [...] con sus condiciones reales de existencia” (Althusser, 1971). Althusser escribe extensamente acerca de este problema.

Es costumbre sugerir que la ideología pertenece a la región de la conciencia. [...] En verdad, la ideología tiene muy poco que ver con la conciencia [...] Es profundamente inconsciente, aun cuando se presenta así misma en forma de reflejo. La ideología es de hecho un sistema de representaciones, pero en la mayoría de los casos estas representaciones no tienen nada que ver con la “conciencia”; son generalmente imágenes y ocasionalmente conceptos, pero son estructuras que se imponen en la vasta mayoría de los hombres, no a través de su “conciencia”. Son objetos culturales percibidos, aceptados y sufridos y actúan funcionalmente sobre los hombres en un proceso que escapa a ellos mismos. Los hombres viven sus ideologías como los cartesianos “vieron” la luna a doscientos pasos de distancia: no el del todo como forma de conciencia sino como objeto de su “mundo” –como su mundo en sí mismo (Althusser, 1969).

La idea de ideología en Althusser ocupa una posición central en su perspectiva del poder y la dominación. La interacción entre poder y dominación en esta perspectiva es visible en dos niveles importantes. En el macro nivel, la noción de la materialidad de la ideología subraya no sólo la naturaleza política del espacio, del tiempo, de la rutina y de los rituales como funcionan dentro de determinados marcos institucionales, sino que también aclara la relación entre el capital y las clases dominantes en la apropiación y uso de aparatos considerados esenciales para la producción de ideologías y experiencias vividas. A la noción de que las ideas están flotando libremente o a la igualmente reduccionista noción de la cultura como mera excelencia, le son asestadas un efectivo revés en esta crítica, misma que es ampliada en el trabajo de Foucault (1977). En otro nivel, la discusión de Althusser más centrada en los efectos de la ideología, específicamente su afirmación de que ésta es una característica de la inconciencia en proceso de estructuración, señala la relación entre la psicología profunda y la dominación que por sí misma plantea una serie de problemas importantes, particularmente en las formas de la teoría educativa en donde aparece una preocupación unilateral por los aspectos cognitivos de la enseñanza que aún no ha sido cuestionada. Desafortunadamente, Althusser (1969, 1971) ubica estas ideas en un marco de referencia teórico que se basa en la noción reduccionista de poder y en una visión unidimensional de la intervención humana.

Como una serie de críticos lo han señalado (Erbeen y Gleeson, 1977; Aronowitz, 1981^a; Willis, 1981), Althusser ha delineado una teoría de la dominación en la cual las necesidades del capital llegan a ser distintas de los efectos de las relaciones sociales capitalistas.

De hecho, la noción de dominación de Althusser (1971) es tan unilateral que es imposible deducir, desde su perspectiva, la posibilidad de las ideologías que sean opuestas en naturaleza (May, 1981). Es importante porque sugiere que las escuelas *no* son vistas como sitios sociales marcados por la interacción de la dominación, el acomodamiento y la lucha, sino como lugares que funcionan fluidamente para reproducir una fuerza de trabajo dócil.

La ideología, en esta perspectiva, no es tratada dialécticamente en una serie de instancias. Primero, la ideología se colapsa dentro de una teoría de la dominación que restringe su significado a tal grado que aparece como “fuerza” capaz de invalidar o tomar difusa cualquier tipo de resistencia. La ideología, en este caso, no es simplemente el momento negativo de la experiencia vivida de los seres humanos; su lugar de operación, en el nivel de la inconsistencia, aparece para hacerla inmune a la reflexión y a la crítica. En un segundo tratamiento no dilectito del concepto, la ideología se convierte en un medio de opresión institucional que parece funcionar tan eficientemente que el Estado y sus aparatos ideológicos son presentados como par e de una fantasía estática y administrativa. En esta

perspectiva, las escuelas y otros sitios sociales parecen libres de hasta el mínimo vestigio de conflicto, contradicción y lucha.

Finalmente, Althusser ha desarrollado una noción de poder que parece eliminar la intervención humana. La noción de que los seres humanos no son sujetos homogéneamente constituidos ni portadores pasivos de papeles está perdida en el análisis de Althusser (1971). En efecto, no hay teoría de mediación en esta perspectiva, ni hay una concepción de cómo la gente se apropia, selecciona, acomoda o simplemente genera significados. En vez de eso, en el esquema reduccionista de Althusser, los seres humanos son relegados al papel estático de portadores, transportadores de significados predefinidos, agentes de ideologías hegemónicas inscritas en su psique como cicatrices inmóviles. Consecuentemente es imposible explicar desde esta perspectiva cuales son los mecanismos que trabajan para permitir o caracterizar a las escuelas como instituciones relativamente autónomas.

El trabajo de Althusser (1971) contrasta marcadamente con el trabajo de Bowles y Gintis (1976), quienes sí señalan algunos de los mecanismos específicos de la escolarización que sirven a la lógica del capital. Si la clase trabajadora ha de ser juzgada como muda o inerte, al menos merecemos un vistazo de cómo la maquinaria de opresión los hace “cojear y brincar” hacia su puesto designado en el escalafón del proceso laboral. Dejando de lado exageraciones, una razón para el fracaso de Althusser es que dio forma a una teoría de la reproducción y de la dominación en un nivel de abstracción que parece no ser conformado por la interacción concreta de las relaciones del poder. Como Willis y Corrigan lo señalan, “si la dominación pura tiene algún significado, éste sólo puede ser en conjuntos formales de posibilidades y relaciones abstractas. En las luchas materiales vulgares la oposición toma su significado a través de la práctica” (Willis y Corrigan, 1980). El punto aquí es que al final, Althusser cae víctima de un sistema abstracto de poder y dominación que parece sufrir de la misma reificación que analiza. En vez de ofrecer una comprensión dialéctica de la lógica de la dominación, la ha conservado religiosamente en un sistema formal que está tan aislado como teóricamente empobrecido en torno a las nociones de lucha e intervención humanas.

Bowles y Gintis

Bowles y Gintis (1976) comparten la noción básica de Althusser sobre el papel de la escolarización en la sociedad capitalista. Esto es, como Althusser, Bowles y Gintis creen que las escuelas tienen dos funciones en la sociedad capitalista. Una función esencial es la reproducción de la fuerza de trabajo necesaria para la acumulación del capital. Esto es proporcionando por las escuelas a través de la selección y el entrenamiento diferencial al agrupar a los estudiantes por clase y género con respecto a las “habilidades técnicas y cognitivas requeridas para un adecuado desempeño del empleo” (Bowles y Gintis, 1976) en la jerárquica división social del trabajo. La segunda función esencial requiere de la reproducción de formas de conciencia, disposiciones y valores necesarios para el mantenimiento de “instituciones y relaciones sociales que faciliten la conversión del trabajo en ganancia” (*Ibid.*).

Althusser (1971) usó el concepto de ideología para hacernos ver el papel que desempeñan las escuelas para asegurar la dominación de la clase trabajadora, Bowles y Gintis nos llevan por una ruta similar pero emplean un vehículo teórico diferente. En vez del avasallador peso del aparato ideológico del Estado, se nos da una noción del *principio*

de correspondencia. En términos amplios, el principio propone que los patrones jerárquicamente estructurados de valores, normas y habilidades que caracterizan a la fuerza de trabajo y la dinámica de la interacción de clase bajo el capitalismo, están reflejadas en la dinámica social del encuentro diario en el salón de clases. Las relaciones sociales en el salón de las clases inculcan en los estudiantes las actitudes y disposiciones necesarias para la aceptación de los imperativos económicos sociales y de una economía capitalista, Bowles y Gintis claramente especifican la naturaleza de su análisis estructural.

El sistema educativo ayuda a integrar a la juventud dentro del sistema económico, a través de la correspondencia estructural entre sus relaciones sociales y las de producción. La estructura de las relaciones sociales en educación no sólo curte al estudiante para la disciplina del lugar de trabajo, sino que también desarrolla los tipos de comportamiento, modos de conservación propia, auto imagen e identificadores sociales que son ingredientes cruciales para su educación entre administradores y maestros, maestros y estudiantes, estudiantes y su trabajo, con una replica de la división jerárquica del trabajo (Bowles y Gintis, 1976).

Si bien Bowles y Gintis son de utilidad al señalar las relaciones sociales específicas del salón de clases como procesos sociales que unen a las escuelas con determinada fuerza en el lugar de trabajo, finalmente proponen una teoría de la reproducción social que es demasiado simplificada y sobredeterminada. Su argumento no sólo señala un adulterado “constante ajuste” entre escuelas y trabajo, sino que lo hace ignorando problemas importantes relacionados con el papel de la conciencia, la ideología y la resistencia en el proceso de escolarización. En otras palabras, el control dominante en esta perspectiva está caracterizado por un forma de análisis que pasa por alto el hecho de que las estructuras sociales así como la escuela y el lugar de trabajo presentan “[...] tanto el medio como el resultado de las prácticas de reproducción” (Giddens, 1979). La noción de que la acción y la estructura humanas se presuponen una a la otra es ignorada por Bowles y Gintis en favor del modelo de correspondencia, en el cual el sujeto se disuelve bajo el peso de las restricciones estructurales que aparecen para formar tanto la personalidad como el lugar de trabajo (Best y Connolly, 1979).

Lo que se descuida en la noción de “correspondencia” no es sólo el problema de la resistencia sino también cualquier intento por delinear las formas complejas en las que están constituidas las subjetividades de la clase trabajadora. En vez de un análisis de la forma en que funcionan varios sitios con sus ideologías complejas y con sus diferentes niveles de restricciones estructurales para producir una clase trabajadora marcada por una variedad de distinciones, se nos presenta una imagen homogénea de la vida de la clase trabajadora conformada solamente por la lógica de la dominación. El esfuerzo hacia la creación propia parece estar generado, para ellos, por los dominadores, quienes son presentados bajo la rubrica de la armonía espuria.

Al fallar una teoría de la conciencia y de la ideología, Bowles y Gintis ignoran totalmente lo que se enseña en las escuelas y el hecho de que el conocimiento en el salón de clases está mediado por la cultura de la escuela, o del significado que le dan los maestros y estudiantes durante el estudio. Los autores no ofrecen herramientas conceptuales para explicar el problema de cómo el conocimiento es consumido y producido en el marco escolar.

Ésta es una posición teórica que refuerza la idea de que es muy poco lo que los educadores pueden hacer para cambiar las circunstancias o la situación. En pocas palabras, en esta

explicación no sólo desaparecen las contradicciones y tensiones sino también la promesa de una pedagogía crítica y del cambio social.

Para ser justos con Bowles y Gintis, debe enfatizarse que su trabajo ha hecho una serie de contribuciones positivas a la teoría educativa. Debido a que ya he analizado con detalle en otra parte (Giroux, 1981), simplemente mencionare algunas de las contribuciones más sobresalientes. Primero, los trabajos iniciales mejoraron nuestro conocimiento de cómo los mecanismos del currículum oculto trabajan a través de las relaciones sociales en el salón de clases. Segundo, su esfuerzo fue invaluable al articular la relación entre modos específicos de escolarización –según clase y género- con los procesos sociales en el lugar de trabajo. Asimismo, Bowles y Gintis ayudaron a aclarar las dimensiones no cognitivas de dominación al enfocar el papel que las escuelas desempeñaban en la producción de ciertos tipos de rasgos de personalidad. Más aun, en su trabajo más reciente, esos autores han discutido el valor de las contradicciones en el proceso de la reproducción social así como la importancia de sitios sociales como la familia (Bowles y Gintis, 1981). Pero a pesar de estos avances teóricos se dice muy poco acerca de la conciencia o de cómo las escuelas producen las subjetividades que no son subsumidas dentro de los imperativos de la reproducción.

Conclusión

En resumen, tanto Althusser (1971) como Bowles y Gintis (1976) fallaron tanto en su definición de hegemonía, al no hacerla en términos que postularan una relación dialéctica entre poder, ideología y resistencia, como al no ofrecer un marco de referencia para desarrollar una forma viable de pedagogía radical. Ambas posturas relegan la intervención humana a un modelo pasivo de socialización que hace demasiado énfasis en la dominación, mientras que ignora las contradicciones a los sitios sociales como son las escuelas y el lugar de trabajo. Además, ambas posturas enfatizan la noción de producción social de la reproducción cultural, y a pesar de la insistencia de Althusser en el papel de la ideología como mecanismo de dominación, el concepto esencialmente funciona para mitificar más que para explicar como la gente resiste, escapa o cambia el “aplastante” peso del orden social existente.

También es importante hacer notar que, en estas perspectivas, los mecanismos de poder y dominación no sólo están poco desarrollados o ignorados, sino que también existe una falla al considerar que la dominación es siempre total, o que el poder en si mismo no es más que una fuerza negativa que se puede reducir a la esfera económica o al aparato del Estado. En la perspectiva de la reproducción está ausente cualquier consideración seria de las escuelas como sitios sociales que producen y reproducen las formas ideológicas y culturales que se encuentran en oposición a los valores y prácticas dominantes y los procesos sociales tienen que ser mediados, más que producidos por el campo cultural de las escuelas, los teóricos de la reproducción social se eximen de una de las cuestiones centrales en cualquier teoría de la reproducción, esto es, del problema de explicar tanto la naturaleza como la existencia de contradicciones y patrones sugiere que las prácticas y los valores educativos dominantes tienen que ser vistos en tal forma que sus efectos determinantes no puedan ni ser garantizados ni tomados como hechos (Moore, 1978, 1979).

Un acontecimiento más viable para comprender el papel que tiene las escuelas en el proceso de la reproducción social de las relaciones de clase y género, debería enfocarse en

el papel que el campo cultural desempeña en las escuelas como fuerza mediadora dentro de la interacción compleja de la reproducción y la resistencia. En este punto, nos remitiremos a los teóricos de la reproducción cultural.

Teorías de la reproducción cultural

Las teorías de la reproducción cultural empiezan precisamente en el punto donde terminan las teorías de la reproducción social. Esto es, el trabajo de Althusser (1971) y el de Bowles y Gintis (1976) están caracterizados por una falla singular al no poder desarrollar una teoría de la conciencia y de la cultura, mientras que las teorías de la reproducción cultural han hecho un gran esfuerzo para desarrollar una sociología del currículum que vincule la cultura, clase y dominación con la lógica y los imperativos de la escuela. En otras palabras, los teóricos de la reproducción cultural están preocupados por el problema de cómo pueden repetirse y reproducirse a sí mismas las sociedades capitalistas, pero el foco de su preocupación por los problemas del control social se dentro alrededor de un análisis de los principios que subyacen a la estructura y a la transmisión del campo cultural de la escuela, como en la forma en que la cultura de la escuela es producida, seleccionada y legitimada. En otras palabras, se le da prioridad al papel mediador de la cultura en la reproducción de las clases sociales por sobre todo el estudio de los problemas relacionados, como son el origen y las consecuencias de la desigualdad económica. El trabajo de Pierre Bourdieu y sus colegas (1977^a, 1977^b) en Francia y el de Brasil Bernstein (1977) en Inglaterra representan dos perspectivas instrumentales para estudiar la posición de la reproducción cultural.

Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu y Jean – Claude Passeron (1977^a) han realizado un esfuerzo sostenido para desarrollar una psicología del currículum que vincule cultura, clase y dominación, por un lado, y escuela, conocimiento y biográfica por el otro. Bourdieu y Passeron rechazan los supuestos reproductivos que ven a la escuela simplemente como un espejo de la sociedad y argumentan que éstas son instituciones relativamente autónomas, sólo indirectamente influidas por instituciones políticas y económicas más poderosas. En vez de estar directamente vinculadas al poder de un élite económica, las escuelas son vistas como parte de un universo más amplio de instituciones simbólicas que, en vez de imponer docilidad y opresión, reproducen sutilmente las relaciones existentes de poder a través de la producción y distribución de una cultura dominante que tácitamente confirma lo que significa ser educado.

La teoría de Bourdieu de la reproducción cultural empieza con la suposición de que las sociedades divididas en clases y las configuraciones ideológicas y materiales sobre las que descansan, están lidiadas y reproducidas, en parte, por medio de los que el le llama la “violencia simbólica” (1979). Esto es, el control de la clase no es el crudo y simple reflejo de la imposición del poder económico en si constituido a través del más sutil ejercicio del poder simbólico llevado a cabo por la clase gobernante “para imponer una definición del mundo social que es consiente con sus intereses” (Bourdieu, 1979). La cultura desde esta perspectiva se convierte en el vínculo mediador entre los intereses de clase gobernante y la vida cotidiana. Esto plantea los intereses políticos y económicos de las clases dominantes,

no como arbitrarias e históricamente contingentes sino como elementos naturales y necesarios del orden social.

La educación es vista como una fuerza social y política importante para el proceso de la reproducción de clase, ya que al parecer como “transmisora” imparcial y neutral de los beneficios de una cultura valiosa, la escuela puede promover la desigualdad en nombre de la justicia y la objetividad. Éste es un punto importante en el análisis de Bourdieu (1977^a, 1977^b), porque a través de este argumento rechaza tanto la posición idealista – que ve a las escuelas como independientes de fuerzas externas-, como a las críticas ortodoxas radicales en las cuales las escuelas meramente reflejan las necesidades del sistema económico. En contraste con estas posiciones, Bourdieu argumenta que es precisamente la autonomía relativa del sistema educativo lo que le permite servir a las demandas externas bajo el pretexto de independencia y neutralidad; esto es, encubrir la función social que realiza y por lo tanto desempeñarla más efectivamente (Bourdieu, 1977^a). A partir de este análisis, nosotros hemos comenzado a beneficiarnos más al entender cómo la escuela de hecho desempeña sus funciones de reproducción cultural.

Los conceptos de capital cultural y *habitus* son centrales para comprender el análisis de Bourdieu (1977^a, 1977^b) de cómo los mecanismos de reproducción cultural funcionan concretamente dentro de las escuelas. El primer concepto, capital cultural, se refiere por un lado a los diferentes conjuntos de competencia lingüísticas y culturales que heredan los individuos por medio de límites establecidos a la clase social de sus familias. En términos más específicos, un niño hereda de su familia grupos de e significados, calidades de estilo, modos de pensamiento, tipos y disposiciones, a los cuales les son asignados cierto valor social y estatus como resultado de los que la clase o clases dominantes etiquetan como el capital cultural más valioso. Las escuelas desempeñan un papel particularmente importante tanto en legítimas como en reproducir la cultural dominante, ya que, especialmente en el nivel de la educación superior, incorporan los intereses e ideologías de clase que sacan provecho del tipo de familiaridad y del conjunto de habilidades que sólo algunos alumnos han recibido por parte de sus antecedentes familiares y de sus relaciones de clase. Por ejemplo, los estudiantes cuyas familias tienen una débil conexión con formas de capital cultural altamente valuadas por la sociedad dominante, están en una decidida desventaja. Bourdieu resume bien el proceso cuando argumenta que el sistema educativo:

[...] ofrece información y entrenamiento que pueden ser recibidos y adquiridos sólo por sujetos dotados con los sistemas de predisposiciones que son la condición para el éxito de la transmisión y de la inculcación de la cultura.

Asegurando dar explícitamente a todos lo que implícitamente demanda de cada uno, el sistema educativo reclama igualmente a todos que no da lo que tienen. Esto consiste principalmente en la competencia lingüística y cultura de las relaciones de familiaridad con la cultura, mismas que solamente pueden ser producidas por la crianza familiar cuando ésta transmite la cultura dominante (Bourdieu, 1977^c).

Dentro de la lógica de este análisis, la dinámica de la reproducción cultural funciona en dos formas importantes. Primero, las clases dominantes ejercen su poder al definir lo que cuenta como significado, y, al hacer eso, disfrazan esta “arbitrariedad cultural” en nombre de la neutralidad que enmascara su fundamento ideológico. Éste es un punto importante porque Bourdieu y Passeron (1977^a) lo usan para ilustrar de manera convincente la

“naturaleza ilusoria de todos los discursos que asumen al ambiente del estudiante como homogéneo” (Boudelot y Estable, 1971). Lo que aquí sea argumenta es que los efectos de clase llegan a las profundidades del cuerpo estudiantil universitario y son replicados en las diferentes formas en las que distintos grupos de estudiantes relacionan la cultura, ideología y políticas de la escuela. Segundo, la clase y el poder se conectan con la producción cultural dominante no sólo en la estructura y evaluación del currículum escolar sino también en las disposiciones de los oprimidos, quienes participan activamente en su propio sometimiento. Esto llega a ser más claro si examinamos la noción de *habitus* que plantea Bourdieu.

De acuerdo con Bourdieu, el *habitus* se refiere a las disposiciones subjetivas que reflejan una gramática social basada en la clase respecto del gusto, conocimiento y conducta inscritos permanentemente en el “esquema del cuerpo y esquemas de los pensamientos” (Bourdieu, 1977b) de cada persona en desarrollo. Este *habitus*, o competencial internalizadas y conjunto de necesidades estructuradas, representa el vínculo mediador entre estructuras, prácticas sociales y reproducción. Esto es, el sistema de “violencia simbólica” no se impone a sí mismo mecánicamente en el oprimido; éste es, al menos en parte, reproducido por ellos, debido a que el *habitus* gobierna prácticas que asigna límites a sus “operaciones de intervención” (Ibíd.). En otras palabras, las estructuras objetivas –lenguaje, escuelas, familias- tienden a producir disposiciones que en su turno estructuran experiencias sociales que reproducen en las mismas estructuras objetivas.

El valor de la teoría educativa de Bourdieu se centra alrededor de su análisis político de cultura, en su examen de cómo la cultura dominante es producida en las escuelas y en su intento por desarrollar una noción de psicología profunda que explicara parcialmente la pregunta de porque el dominado toma parte de su propia opresión. Aunque son importantes los avances teóricos de Bourdieu, especialmente los modelos de escolarización, liberal y estructural – funcionalista, éstos permanecen atrapados en la nociones de poder y dominación que son unilaterales y sobredeterminadas. Por ejemplo, tan importante como la noción de *habitus* es la vinculación del concepto de dominación a la estructura de las necesidades de la personalidad; su definición y uso constituyen una camisa de fuerza conceptual que no ofrece espacio para la modificación o el escape. Por lo tanto, la noción de *habitus* sofoca la posibilidad del cambio social y se colapsa en una forma de ideología de la administración. Más específicamente, Bourdieu (1979b) descuida el supuesto de que el pensamiento reflexivo puede conducir a prácticas sociales que cualitativamente reestructuren la disposición a estructura de necesidades propias, el *habitus* de uno (Héller, 1974). Consecuentemente, Bourdieu (1977b) termina con una teoría de hegemonía irreversiblemente enraizada en la estructura de la personalidad; al hacer eso, parece provocar un corto circuito con la esperanza de la transformación individual y social.

Igualmente importante es el hecho de que la cultura, en la perspectiva de Bourdieu, representa un proceso de dominación en un solo sentido. Como resultado, sugiere falsamente que el conocimiento y las formas culturales de la clase trabajadora son tanto homogéneas como un mero pálido reflejo del capital cultural dominante. La producción cultural de la clase trabajadora y su vínculo con la reproducción cultural a través del proceso de resistencia, incorporación, o acomodamiento no está reconocida por Bourdieu. El colapso de la cultura y de la clase dentro de la dinámica de la reproducción de la cultura dominante plantea una serie de problemas significativos. Primero, tal descripción elimina el conflicto dentro y entre las diferentes clases. Por lo tanto, nociones como lucha,

diversidad e intervención humana se pierden en una perspectiva reduccionista de la naturaleza humana y de la historia.

Segundo, al reducir a las clases a entidades homogéneas, cuyas únicas diferencias están basadas en si ejercitan o responden al poder, Bourdieu (1977^a) no suministra una oportunidad teórica para explicar la forma en que la dominación cultural y la resistencia son mediadas a través de la interconexión de raza, género y clase (Argot, 1981). Esta idea es importante no sólo porque indica que hay elementos en la sociedad que estructuran distinciones importantes dentro y entre las clases sociales, sino porque también hay formas de producción cultural que no son específicas de una clase, así como hay modos de comportamiento e ideologías a las que el capital es relativamente indiferente. Lo que falta en el análisis de Bourdieu es la noción de que la cultura es un proceso que *tanto* se estructura *como* se transforma. Davies Captura esta dinámica en su comentario: “La cultura se refiere paradójicamente a la adaptación por la conservación y la subordinación de unas clases a otras, y a la oposición, resistencia y lucha creativa para el cambio” (Davies, 1981).

Los análisis de Bourdieu (1977^a, 1979) también sufren un tratamiento unilateral de la ideología. En este caso, los valores, significados y códigos de la clase gobernante parecen existir fuera de una teoría de lucha e imposición. La ideología como una construcción que vincula las relaciones de significado con las relaciones de poder en una forma dialéctica está ausente en esta perspectiva. Esto es, mientras que es de utilidad argumentar –como lo hace Bourdieu–, que las ideologías dominantes son transmitidas por las escuelas y activamente incorporadas por los estudiantes, es igualmente importante recordar que las ideologías también son impuestas a los estudiantes quienes ocasionalmente las ven como contrarias a sus propios intereses y quienes resisten abiertamente o se ajustan solamente bajo la presión de las autoridades de la escuela, la idea aquí es que las ideologías dominantes no son simplemente transmitidas por las escuelas, ni son prácticas en el vacío. Por el contrario, con frecuencia son enfrenadas con resistencia por maestros, estudiantes o padres y, por lo tanto, para tener éxito, deben reprimir la producción de contra ideologías. Asimismo, las escuelas no son simplemente instituciones estáticas que reproducen la ideología dominante, son también agentes activos en esta construcción. Como Connell et al., lo señalan en uno de sus estudios etnográficos sobre una escuela de la clase gobernante.

La escuela genera prácticas por las que la clase es renovada, integrada y reconstituida frente a cambios en su propia composición y en las circunstancias sociales en general en la que trata de sobrevivir y prosperar. (Ésta es una práctica inclusiva que va desde la fiesta de la escuela, los deportes del sábado, la semanal cena nocturna con los padres, la organización del mercado de matrimonios –por ejemplo, los bailes Inter. escolares- y las redes informales de negocios y profesiones para la regulación de la membresía de clase, revisión de ideología, y subordinación de intereses particulares a los de la clase como un todo.) La escuela de la clase gobernante no es meramente un agente de clase; es una parte importante y activa de ésta.

En pocas palabras, es orgánica a su clase. Bourdieu escribió un ensayo famoso de la escuela como conservadora; sugeriríamos que un énfasis similar debería ser puesto en la escuela como constructora (Connell et al., 1981).

Al fracasar en el desarrollo de una teoría de la ideología que hable de la manera en que los seres humanos dialécticamente crean, resisten y se acomodan a sí mismos a las ideologías

dominantes, Bourdieu excluye tanto la naturaleza activa de la dominación como la dinámica de la dominación y construcción ideológicas a un proceso de transmisión, la noción de ideología es deificada y reducida a una categoría estructural estática.

Por su puesto, Bourdieu (1977^a) ofrece un servicio teórico al vincular a la familia con la escuela en su teoría de la reproducción cultural; pero su rechazo a examinar como surgen las contradicciones por medio de divisiones internas de edad, sexo, raza, o entre las diferentes clases sociales, plantea la pregunta de por que uno se debería molestar, en primer termino, en estudiar el problema de la dominación de la clase trabajadora, si particularmente esto parece parte de una pesadilla orwelliana que es tan irreversible como injusta. Es importante añadir, a pesar de Bourdieu, que las escuelas no simplemente usurpan el capital cultural de los hogares y comunidades de la clase trabajadora. En el contexto de la escuela se desarrollan relaciones complejas y éstas necesitan ser analizadas (Clarke et al.; Hakken, 1980). Vale la pena seguir esta idea. R. Timothy Sieber (1982) argumenta que la noción de Bourdieu del éxito académico, que vincula competencia y experiencias culturales lingüísticas a priori basadas en la división de clase con la posición privilegiada de los estudiantes universitarios de las clases medias, contiene algunas revelaciones teóricas de cómo trabaja el proceso de producción social y cultural en la educación superior. Pero él acredita su honor argumentando que el modo de análisis de Bourdieu deifica la forma en que los mecanismos de la reproducción social y cultural trabajan en las escuelas primarias urbanas. Por ejemplo, el estudio etnográfico de Sieber (1982) de una escuela primaria pública en Nueva York no sólo reveló que debido a las competencias y experiencias culturales de los estudiantes de clase media, les fueron concedidos privilegios académicos específicos y libertades negadas a los estudiantes puertorriqueños y de la clase trabajadora de la escuela. Estos “sitios privilegiados” y beneficios educacionales suministrados a los estudiantes de la clase media también fueron el resultado de una larga lucha del segmento de la clase media en esta escuela, era el resultado de una lucha política y, contrariamente a la posición de Bourdieu, estaba activa y sistemáticamente desarrollada “tanto dentro como fuera de la escuela” por padres de la clase media (Sieber, 1982). Sieber narra a este respecto:

Mi investigación conjunta acerca de la escuela y de la comunidad amplias revelaron algo que pudiera haber permanecido escondido si hubiera confinado mis investigaciones al salón solamente. El privilegio otorgado en las escuelas a los niños de la clase media no fue simplemente el resultado de la ventaja cultural alcanzada durante su crianza; de hecho, su cultura “clase mediera” estaba en conflicto con muchos puntos de la cultura de la escuela y de su personal. El éxito de los niños de la clase media en P.S 4. Más que otra cosa, había sido alcanzado sólo a través de una historia de conflictos políticos en marcha que habían puesto a sus padres en contra del personal de la escuela, así como también en contra de otros padres. Verdaderamente, los eventos del salón de clase que estaba atestiguando eran el producto de un proceso mucho más amplio de aristocratización que los padres de la clase media habían traído a Chestnut Heights durante la década anterior [...] En el caso de las escuelas primarias urbanas, tales como P.S. 4, de cualquier modo, el modelo de Bourdieu parece reificar el proceso por el que la escuelas realzan el capital cultural de las élites, subestimando la parte que los padres y las fuerzas de la comunidad, relaciones entre escuela y comunidad, y la participación de los padres de la clase media indican que luchas

políticas intensas fueron factores clave en el establecimiento de la educación de la élite en P.S.4 (Sieber, 1982).

Ángela McRobbie (1980) presenta una crítica similar. Ella argumenta que los educadores necesitan tomar en cuenta las divisiones sociales y sexuales del trabajo para los estudios culturales, y que los análisis marxistas en general han ignorado esto último al ver la relación entre familia y escuela. Ella indica que la complejidad de tales relaciones plantea preguntas no sólo acerca de la dominación sino también de las fuerzas determinantes que inconscientemente promueven la resistencia. Por ejemplo, las escuelas pueden poner a los niños en contra de sus culturas familiares, pueden ofrecer modelos más progresistas de relaciones de género que los que existen en su familia, o pueden subrayar modos de dominación que permiten a los estudiantes comprender los límites de las estructuras de la escuela y de la familia dentro de la sociedad global. Uno se pregunta cómo explicaría la teoría de la dominación de Bourdieu el comportamiento de un grupo de estudiantes de quinto año de Toronto, de la manera en que su maestro hace la crónica, retomada aquí por McLaren (1980):

- ¡Hay que tener clase de arte hoy en la tarde, señor McLaren!
- ¡Sí, ¡queremos arte!
- ¡Bueno, debes tener matemáticas hoy en la tarde, quizás cuando hayamos acabado...
- ¡Queremos un modelo desnuda [...] una con tetas tan grandes que se asomen hasta aquí!
- [...] y mucho vello aquí abajo.
- ¡Ustedes están enfermos! ¿Esto es en todo lo que piensan?
- ¡Cállate Sandra! ¡Solo piensas en hombres desnudos!
- ¡Barry es un joto. ¡El piensa en hombres desnudos también!
- ¡Maestro! ¡Hay que jugar hockey de piso mejor!
- ¡odio el hockey de piso!
- ¡no queremos niñas! ¡Hey, maestro! Deje a las niñas saltar la cuerda o algo, y nosotros hay que jugar hockey de piso!
- No habrá nada de juego hasta que acabemos con lo de matemáticas.
- Debería permitirseles a los niños elegir algunas veces. ¡usted dijo eso!
- Si, usted nunca nos deja divertir de a de veras.
- Esta bien. ¿que significa “divertirse de a de veras”?
- Si quisiéramos ir a algunos lados, al arroyo a algo, dicen que nos debería dejar [...]
- [...] abran sus libros en el repaso de matemáticas en la página cincuenta y uno.
- Esperese, ¡no tengo lápiz!
- ¡Todo porque lo usaste para picar a un niño a la hora de recreo y el maestro te lo quito!
- Se perdió [...]
- Mira, puedes usar mi lápiz.
- ¡Gracias maestro! ¡hey, miren! ¡Le robe el lápiz al maestro!
- ¿puedo encender en la clase de arte?
- Bajito, si... bajito ¡pero primero, matemáticas!
- ¡Hey, Sandra!, ¡súbete a tu banca y quitate la blusa!

- ¡Si alguien no acaba este examen se la pone una nota y se lo lleva a firmar a su casa!
- ¡Maestro! Me da una nota, por favor. ¡Me encantan las notas!
- ¡A mí también! ¡quiero una nota que diga que soy malo!
- ¡Todos fórmense para las malas notas!
- [...] ¡Hey! ¡denme mi libro de matemáticas!
- ¡paren el reloj!
- Que aburrido...

El relato de McLaren sugiere que las escuelas son mucho menos exitosas en la producción de estudiantes dóciles de la clase trabajadora de lo que Bourdieu (1977^a, 1977c) pudiera habernos hecho creer. De manera más importante, Bourdieu (1977^a, 1977c) no ofrece ideas teóricas respecto de la naturaleza de esta resistencia o al valor que pudiera tener en términos pedagógicos, esto es, las oportunidades que ofrece para ver más allá de sus formas fenomenológicas y explicar las posibilidades que podrían aportar para el pensamiento crítico, a partir de la comprensión de su fuerza y de sus debilidades.

Finalmente, existe una falla seria en el trabajo de Bourdieu, respecto de su desgano por vincular la noción de dominación con la materialidad de las fuerzas económicas. No hay sentido en el trabajo de Bourdieu (1977^a, 1977c) acerca de cómo el sistema económico, con sus relaciones asimétricas de poder, produce restricciones concretas en los estudiantes de la clase trabajadora. Vale la pena reconocer la noción de Foucault (1980) de que el poder trabaja en el cuerpo, en la familia, en la sexualidad y en el conocimiento porque sirve para recordarnos que las relaciones de poder quizás pesan más que la mente. Las restricciones del poder no son agotadas en el concepto de la violencia simbólica. La dominación como una instancia objetiva y concreta no puede ser ignorada en ninguna discusión de la escolarización. Por ejemplo, los privilegiados tienen una relación con el tiempo que les permite hacer planes a largo plazo de su futuro, mientras que los hijos de la clase trabajadora, especialmente los que están en la educación superior, se encuentran con frecuencia agobiados por presiones económicas que los encierran en el presente y limitan sus metas a planes de corto plazo.

En tiempo es una privación, no una posesión, para la mayoría de los estudiantes de la clase trabajadora (Bisseret, 1979). El problema económico con frecuencia desempeña, en papel crucial en la decisión acerca de si un estudiante de la clase trabajadora puede ir a escuela durante medio tiempo o de tiempo completo, o en algunos casos, si siquiera puede ir. De la misma forma, el problema económico con frecuencia es el factor determinante en el hecho de que un estudiante tiene que trabajar medio tiempo al mismo tiempo que va a ala escuela, Bourdieu y Passeron (1977^a) parecen haber olvidado que la dominación tiene que ser fundamentada en algo más que la ideología, la cual también tiene condiciones materiales. Es importante porque señala una brecha fundamental en el razonamiento de Bourdieu (1977^a) concerniente al fracaso de la clase trabajadora. Esto es, la internalización de la ideología dominante no es la única fuerza que motiva al estudiante de la clase trabajadora o la que asegura su fracaso. La conducta, fallas y elecciones de estos estudiantes también están basadas en condiciones materiales.

Como resultado del énfasis unilateral de Bourdieu en la dominación de la clase gobernante y sus concomitantes prácticas culturales, llega a ser claro que tanto el concepto

de capital como la noción de relaciones sociales en oposición. Se refiere a las relaciones cambiantes de la dominación y resistencia, al capital y a sus instituciones de la manera en que ellas constantemente se reagrupan en intentan reubicarse en la lógica de la dominación y de la incorporación (Gramsci, 1971).

Estas oposiciones están ausentes en los análisis de Bourdieu, con lo que nos quedamos es con una teoría de la reproducción que no muestra confianza en los grupos y clases subordinados, ni da esperanza a su habilidad o voluntad para reinventar y reconstruir las condiciones bajo las cuales ellos viven, trabajan y aprenden.

Como resultado, las teorías de la reproducción animadas por la lógica de la noción de Bourdieu dicen muy poco acerca de cómo construir las bases teóricas para una pedagogía radical.

Basil Bernstein

En el centro del análisis de Bernstein sobre la educación y el papel que ésta desempeña en la producción cultural de las relaciones de clase, se encuentra la teoría de la transmisión de cultura. Bernstein señala la problemática central de esta teoría:

Como una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera ser público, refleja tanto la distribución del poder y los principios del control social. Desde esta perspectiva, las diferencias internas y el cambio en el interior de la organización, la transmisión y la evaluación del conocimiento educativo debería ser un área de mayor interés sociológico (Bernstein, 1977).

Al argumentar que la educación es una fuerza importante en la estructuración de la experiencia, Bernstein intenta aclarar cómo el currículum, la pedagogía y la evaluación constituyen sistemas de manejos cuyos principios estructurales subyacentes representan formas de control social enraizados en la sociedad más amplia. Al investigar la cuestión de cómo la estructura de la educación da forma tanto a la identidad como a la experiencia, desarrolla un marco de referencia teórico en el que afirma que las escuelas contienen un código educacional. Este código es importante porque organiza las formas en que la autoridad y el poder han de ser mediados en todos los aspectos de la experiencia escolar.

El código educacional dominante en la tipología de Bernstein es un código de colección o un código integrado, cuyo significados están directamente conectados con conceptos de clasificación y estructuración. La clasificación se refiere “no a lo que es clasificado sino a la relación entre contenidos” (Bernstein, 1977); En otras palabras, a la fortaleza y debilidad en la construcción y mantenimiento de los límites que existen entre diferentes categorías, contenidos, y cosas por el estilo. La fuerza de las fronteras en la perspectiva de Bernstein es una característica crítica que subyace a la división del trabajo en el núcleo de la experiencia educativa y de la sociedad global. La estructuración, por otro lado, se refiere a la relación pedagógica en sí misma y al problema de cómo el poder y el control son conferidos y mediados entre maestros y estudiantes. como Bernstein lo dice, la estructuración se refiere “al grado de control que el maestro y el alumno poseen respecto a la selección, organización, ritmo y regulación del tiempo del conocimiento transmitido y recibido en la relación pedagógica” (Bernstein, 1977). Cada uno o ambos conceptos pueden ser fuertes o débiles en diferentes combinaciones; por lo tanto constituye el código educativo dominante. Por ejemplo, el código de colección se refiere a la fuerte clasificación y estructuración y

pueden tomar la forma de un currículum tradicional caracterizado por rígidos límites en las materias y fuertes relaciones jerárquicas entre estudiantes y maestros. En contraste, un código integrado, caracterizado por una clasificación y una estructuración débiles, representa un currículum en el que los sujetos y las categorías llegan a ser más integrados y las relaciones de autoridad entre alumnos y maestros más negociables y abiertas a modificaciones. Lo que es importante comprender es que ambos códigos están atados a formas de reproducción social, aunque *Bernstein* considera que el código integrado contiene más posibilidades para una pedagogía progresista.

Al usar esta tipología *Bernstein* ha intentado conceptualizar las características estructurales que vinculan a las escuelas con el modo de producción al tiempo que produce las relaciones de clase. El poder y el control bajo esta perspectiva están fijados en los aparatos estructurales que dan forma a las experiencias y conciencia de los seres humanos que pasan a través de sitios sociales tales como la familia, la escuela y el lugar de trabajo. *Bernstein* rechaza cualquier forma de correspondencia mecánica entre estos diferentes sitios sociales, no obstante tiende a asumir que sin tomas en cuenta la forma de control social ellos se perpetúan; todas estas esferas sociales en la reproducción del control de clase y la mala distribución del poder subyacen al modo existente de reproducción. Por lo tanto, al final, las reformas educativas que demandan a un cambio en la forma de control social presentan escasa amenaza al poder basado en la clase, y también harán muy poco para llevar a cabo un cambio social.

El trabajo de *Bernstein* (1977) es particularmente útil para la identificación de cómo los principios de control social están codificados en los aparatos de estructuración que dan forma a los mensajes contenidos en las escuelas y en otras instituciones sociales. En el análisis final, sin embargo, el trabajo de *Bernstein* no va lo suficientemente lejos como para ser una teoría de la pedagogía radical. Aunque señala la importancia de una lectura semiótica de las características estructurales que dan forma al conocimiento, de las relaciones sociales del salón de clases y de las estructuras organizacionales en el funcionamiento cotidiano de las escuelas, hace esto a expensas del análisis de las experiencias vividas de los actores mismos. Esto es, *Bernstein* ignora cómo diferentes clases de estudiantes, maestros, y otros trabajadores de la educación dan significado a los códigos que influyen sus experiencias diarias. Al descuidar la producción de significados y el contenido de las culturas de la escuela, ofrece una noción débil y unilateral de la conciencia y de la acción humanas, y resulta innecesario decir, de los actos auto constituidos del discurso, de las prácticas sociales o de los materiales escolares mismos; por lo tanto se aleja de la engañosa problemática de cómo el estado y otras instituciones capitalistas poderosas como las grandes corporaciones influyen en la política escolar y en el diseño curricular a través de la producción de ideologías específicas y de materiales culturales.

En conclusión, tanto Bourdieu como *Bernstein* se limitan a una versión de la dominación en la que el círculo de la reproducción parece irrompible. A pesar de los profundos comentarios acerca de la forma y sustancia de la reproducción cultural, los actores sociales - como posibles agentes de cambio- desaparecen en estos supuestos, de la misma forma en que lo hacen las instancias de conflicto y contradicción. Aunque ambos teóricos suministran análisis que aclaran la relativa autonomía de las escuelas y la naturaleza política de la cultura como fuerza reproductiva, Bourdieu y *Bernstein* terminan por ignorar

o minimizar las nociones de resistencia y lucha contra hegemónica como resultado, sus planteamientos son limitados e incompletos.

Más allá de las teorías de la reproducción social y cultural

En los últimos años, una serie de estudios educacionales se han realizado con la intención de ir más allá de los avances teóricos que caracterizan a las teorías de la reproducción social y cultural que, aunque son importantes, resultan limitados. Tomándolos conceptos de conflicto y resistencia como puntos de partida para sus análisis, estos estudios han buscado redefinir la importancia del poder, ideología y cultura como construcciones centrales para comprender las complejas relaciones entre la escolarización y la sociedad dominante. Consecuentemente, el trabajo de Willis (1977), Hebdige (1979) y Corrigan (1979) ha sido instrumental al ofrecer un rico cuerpo de literatura detallada que integra teoría neomarxista con estudios etnográficos con la finalidad de aclarar las dinámicas de acomodación de resistencia y cómo ellas trabajan a través de culturas de oposición de jóvenes tanto dentro como fuera de las escuelas.

En contraste con la basta cantidad de literatura etnográfica acerca de la escolarización tanto en Estados Unidos (Jackson, 1968; Becker, 1961; Stinchombe, 1964; Mehan, 1979) como en Inglaterra (Lacy, 1970; Hargreaves, 1967; Woods, 1979), los planteamientos neomarxistas no han sacrificado la profundidad teórica por el refinamiento metodológico. Esto es, los estudios marxistas más recientes no han seguido al generalmente insulso método de sólo ofrecer análisis descriptivos exhaustivos de los trabajos internos de la escuela. En vez de eso, estas perspectivas –especialmente la de Willis (1977)- han intentado analizar cómo las estructuras socioeconómicas incrustadas en la sociedad dominante trabajan a través de mediaciones de clase y cultura para dar forma a las experiencias antagónicas vividas por los estudiantes en el nivel de la vida diaria. Rechazando el funcionalismo inherente a las versiones conservadora y radical de la teoría educativa, los neomarxistas han analizado el currículum como a un discurso complejo que no sólo sirve a los intereses de las relaciones de dominación sino que también contiene intereses que hablan de posibilidades emancipatorias.

La importancia del trabajo neomarxista sobre resistencia y reproducción no puede ser demasiado enfatizado. Sus intentos de vincular a las estructuras sociales con la intervención humana para explorar la forma en que interactúan de manera dialéctica representan un avance teórico significativo por encima de supuestos funcional-estructuralistas e integracionistas. Por su puesto en las teorías neomarxistas de la resistencia también les acosan los problemas y mencionare aquí algunos de los más sobre salientes. Su logro singular reside en la categoría (posición) *a priori* asignada a la teoría crítica y al interés emancipatorio como elementos básicos sobre los cuales evalúan el problema bajo estudio, la naturaleza política de la perspectiva del investigador, y el lugar central de conceptos tales como clase, poder, ideología y cultura para el análisis de la relación entre escolarización y capitalismo. Una explicación debería ser ofrecida tomando en cuenta la importancia *a priori* dada a la teoría en los estudios de la resistencia neomarxista. Considerar a la teoría como la categoría mediadora central en la investigación no significa simultáneamente argumentar que el trabajo empírico y práctico carece de importancia o es irrelevante a la teoría. Por el contrario quiere decir que la teoría práctica, mientras estén interconectadas

en el punto de la experiencia, representan distintos momentos analíticos y no deberían colapsarse una dentro de la otra (Horkheimer, 1972).

La teoría realiza la función de establecer la problemática que gobierna la naturaleza de la investigación social. También aclara los intereses fijados en la racionalidad que gobierna sus supuestos dominantes y subordinados. Una constelación específica de supuestos y valores suministra la reflexión que da un marco de referencia su valor. Dicho de otra manera, la teoría debe ser proclamada por su contenido verdadero, no por los refinamientos metodológicos que emplea. Resulta innecesario decir, que la teoría toma su forma de la práctica; pero su valor real reside en su habilidad de ofrecer la reflexión necesaria para interpretar la experiencia concreta que es el objeto de la investigación. La teoría nunca puede ser reducida a práctica, porque la especificidad de la práctica no puede ser abstraída de las fuerzas complejas, luchas y mediaciones que dan a situación una cualidad única que la define. La teoría nos puede ayudar a comprender esta cualidad, pero no la puede reducir a la lógica de una fórmula matemática. Además, debe recordarse que la experiencia y los estudios concretos no hablan por sí mismos y que ellos nos dirán muy poco si el marco de referencia teórico que usamos para interpretarlos carece de un rigor profundo y crítico. Esta idea parece estar ausente en toda la gama de críticas recientes que ahora responden al trabajo que surge de la tradición neomarxista (Lacey, 1982; Hargreaves, 1982). Estas críticas apelan a los estudios neomarxistas por no recurrir o conducir a estudios empíricos fundados en la problemática de la teoría social liberal. El punto es, por su puesto, que la redefinición de la naturaleza de la teoría educativa, la lucha no estará en el uso de datos o tipos de estudios conducidos. La batalla real estará sobre los marcos de referencia usados, por lo que es al terreno de contestación de la teoría a donde debe ser conducido el debate (Laclau, 1977). Al olvidar este problema, tales críticas tienen muy poco sentido de irrelevancia de su trabajo o conciben una perspectiva inflada de éste. En pocas palabras, los estudios neomarxistas acerca de la resistencia, han realizado un servicio teórico al reinsertar el trabajo empírico dentro del marco de referencia de la teoría crítica.

Lo que es significativo de este trabajo es que al señalar las brechas y tensiones que existen en sitios sociales como las escuelas, éste socava a las teorías de la reproducción que soportan un “constante ajuste” entre las escuelas y el lugar de trabajo. Además mina los cimientos de los modelos de escolarización sobre socializado y sobredeterminados, tan de moda entre los pedagogos de izquierda.

Por lo tanto, una contribución mayor que ha emergido de los estudios neomarxistas es que, en parte, ellos demuestran que los mecanismos de reproducción social y cultural nunca están completos y siempre están enfrentados con elementos de oposición parcialmente percibidos. Asimismo este modelo señala un modelo de dominación que ofrezca alternativas de valor para muchos modelos pesimistas de la escolarización que reducen la lógica de la dominación a las fuerzas externas que parecen imposibles –capital, estado, etc.- Willis (1977); Apple(1982); Olson (1981), y otros han desarrollado una noción de reproducción en la dominación de la clase trabajadora es vista no sólo como resultado de las restricciones estructurales e ideológicas implícitas en las relaciones sociales capitalistas, sino también como parte del proceso de autoformación dentro de la clase trabajadora misma. Es central para esta perspectiva la noción de cultura en la que la producción y consumo de significados están conectados con esferas sociales específicas y seguidas hasta sus orígenes en las culturas historizadas y con la ubicación de clase de sus padres. Dicho de

manera más sencilla, la cultura no es reducida a un análisis sobredeterminado y estático del capital cultural dominante como lenguaje, gusto cultural y modales.

En vez de eso, la cultura es vista como un sistema de prácticas, un a forma de vida que constituye y es constituida por una interacción dialéctica entre la conducta específica de clase y las circunstancias de un grupo social particular y los poderosos determinantes ideológicos y estructurales de la sociedad amplia. Hall y Jefferson expresan esto claramente:

La cultura es la forma distintiva en la que el material y la organización social de la vida se expresa a sí misma. Una cultura incluye los “mapas de significado” que hacen las cosas intangibles a sus miembros. Estos “mapas de significado” no son simplemente llevados en la cabeza; son objetivados en los patrones de las organizaciones y las relaciones sociales a través de los que el individuo llega a ser un individuo social. La cultura es la forma en que las relaciones sociales de un grupo son estructuradas y conformadas, pero también es la manera en que esas formas son experimentadas, comprendidas e interpretadas (Hall y Jefferson, 1976).

Las teorías de la resistencia ofrecen un estudio de la forma en que clase y cultura se combinan para ofrecer descripciones en términos de política cultural. Central para tales políticas es la lectura semiótica del estilo, rituales, lenguaje y sistemas de significado que constituyen el campo cultural del oprimido. A través de este proceso se hace posible analizar qué elementos contra hegemónicos tienen esos campos, y cómo tienden a incorporarse dentro de la cultura dominante para ser desmantelados de sus posibilidades políticas. Implícito en tal análisis está la necesidad de desarrollar estrategias en las escuelas en la que las culturas de oposición pudieran suministrar las bases para una fuerza política viable. Willis resume esta posición cuando escribe:

Debemos interrogar a las culturas, preguntar cuáles son las preguntas que faltan y que ellas contestan; probar la red invisible del contexto, preguntar qué proposiciones invisibles y sorprendentes, no dichas, son asumidas en las formas externas de la vida. Si podemos proveer premisas, dinámica, relaciones lógicas de respuestas que no parecen muy teóricas y “meramente” vividas como culturas, entonces descubriremos una política cultural (Willis, 1978).

Las teorías de la resistencia desempeñan un servicio teórico en su necesidad de formas de análisis político que estudien y transformen los temas radicales y las prácticas sociales que maquillan los campos culturales basados en la clase y en detalles de la vida diaria. Willis es imponentemente preciso en su percepción de que su la teoría social radical ha de investigar cómo “lo detallado, informado y vivido puede disfrutar su victoria en su fracaso más amplio” (Willis, 1978). Esto tendrá que desarrollar estrategias que unan a la política de lo concreto, no sólo con cuestiones de reproducción sino también con el problema de la reproducción social. Además, más que ver a la cultura como un simple reflejo de la hegemonía y la derrota, Willis (1977) y otros han aclarado que ésta es un proceso social que tanto incluye como reproduce relaciones sociales antagónicas vividas (Bennet, 1980^a; Giroux, 1981). Se señala la importancia de estudiar a las escuelas como sitios sociales que

contienen niveles de determinación de especificidad única, sitios sociales que no reflejan a la sociedad total pero que sólo tienen una relación particular con ésta.

Finalmente, las teorías de la resistencia profundizan nuestra comprensión de la noción de autonomía relativa, una corrección muy necesitada a la luz de la larga historia de las lecturas marxistas ortodoxas acerca del problema de la base-superestructura, en la que instituciones como las escuelas fueron reducidas al reflejo o sombra del modo de producción. La noción de la autonomía relativa es desarrollada por medio de una serie de análisis que señalan esos “momentos” no reproductivos que contuituyen y sostienen la noción crítica de la intervención humana. Por ejemplo, hay un papel activo asignado a la intervención humana y a la experiencia como llave mediando vínculos entre determinantes estructurales y efectos vividos. Asimismo, existe reconocimiento de que diferentes esferas o sitios culturales –por ejemplo escuelas, familias, sindicatos, medios de comunicación masiva, etc.-; están gobernados por propiedades ideológicas complejas que con frecuencia generan contradicciones tanto dentro como entre ellas. Al mismo tiempo, la noción de la dominación ideológica, como la que abarca todo y como unitaria en su forma y contenido, es rechazada. Como tal, está correctamente plateando que las ideologías dominantes por sí mismas son con frecuencia contradictorias, de la misma forma en que lo son diferentes facciones de las clases gobernantes, las instituciones que las sirven y los grupos subordinados bajo control.

Quiero terminar este capítulo señalando las debilidades en las teorías de la resistencia, y sugerir también que las críticas presentadas aquí representan los puntos de partida para un mayor desarrollo de una teoría crítica de la escolarización.

Primero, aunque los estudios de la resistencia señalan los sitios sociales como “espacios” en los que la cultura dominante es enfrentada y desafiada por grupos subordinados, esos estudios no han conceptualizado adecuadamente la génesis de las condiciones que promueven y refuerzan los modos contradictorios de resistencia y lucha. En otras palabras, lo que está ausente en esta perspectiva son los análisis de esas determinantes históricas y culturales mediadas que producen un rango de conductas de oposición, sin mencionar las diversas formas que son experimentadas por grupos subordinados. Dicho de manera simple, no todas las conductas de oposición tienen un “significado radical”, ni toda conducta de oposición está enraizada en una reacción a la autoridad y a la dominación. El punto aquí es que ha habido muy pocos intentos de los teóricos educativos por comprender cómo los grupos subordinados incorporan y expresan una combinación de ideologías reaccionarias y progresistas, ideologías que subyacen a la estructura de la dominación social y al mismo tiempo contienen la lógica necesaria para superarla. Por encima y por debajo de los intereses e ideologías cuestionables que abastecen varias formas de resistencia se encuentran también el punto de la conducta de oposición puede no ser sólo una reacción a la impotencia, en vez de eso puede ser una expresión de poder que es combustible para la reproducción de la más poderosa ramática de la dominación, la resistencia en un nivel puede ser la simple apropiación y muestra de poder y como tal puede manifestarse a sí misma por medio de los intereses y el discurso de los peores de la racionalidad capitalista.²²

Las conductas de oposición, así como las subjetividades que las constituyen, son producidas en medio de discursos y valores contradictorios. La lógica que da forma a un acto de resistencia puede, por un lado, estar vinculada con intereses que son específicos en

² véase la nota 1.

cuanto a genero, clase o raza; pero, por otro lado, tal resistencia puede representar y expresar los elementos represivos inscritos por la cultura dominante más que ser un mensaje de protesta en contra de su existencia. La dinámica de la resistencia puede no sólo adquirir su forma por medio de un conjunto de intereses reaccionarios y radicales, también puede estar sostenida más fuertemente fuera de la escuela –en el lugar de trabajo, en el hogar o en el vecindario–.

Para comprender la naturaleza de la resistencia se le necesita ubicar dentro de un contexto más amplio con la finalidad de ver cómo es mediada y articulada dentro de las instituciones de la vida cotidiana y de las experiencias vividas que constituyen la cultura de los grupos de oposición bajo análisis. El mensaje aquí es que debido al fracaso en la comprensión de la naturaleza dialéctica de la resistencia, el concepto ha sido tratado superficialmente tanto en términos teóricos como ideológico en la mayoría de las teorías de la educación. Por ejemplo, en estudios donde la dominación y la resistencia son enfatizadas, las descripciones sobre las escuelas de estudiantes de la clase trabajadora y de la pedagogía del salón de clases, con frecuencia parecen demasiado homogéneas y estáticas para ser tomadas seriamente. Donde la resistencia es analizada, su naturaleza contradictoria no es analizada seriamente, como tampoco lo es la conciencia contradictoria de los estudiantes y maestros, bajo una perspectiva de análisis dialéctico. Por su puesto, hay excepciones a esta corriente y el trabajo de Willis (1981), Popkewitz et al., (1981, 1982), y Argot (1981) deben ser mencionados; pero tales esfuerzos son marginales al campo y a la perspectiva teórica bajo análisis. Un ejemplo representativo del trabajo que estoy criticando puede ser encontrado en algunas de las primeras investigaciones hechas por Anyon (1980, 1981^a, 1981^b). Si bien el trabajo de Anyon es interesante e importante, tiene la tendencia de presentar los mecanismos de dominación –y como ellos trabajan en las escuelas– como a un conjunto de prácticas relativamente coherentes y homogéneas. Los educadores que aparecen en sus estudios parecen como si hubieran sido sacados de alguna fantasía hegemónica y como tales demuestran una uniformidad de conducta –especialmente hacia los estudiantes de la clase trabajadora– que no sólo está al descubierto, sino que se aproxima a ser degradante.

Se nos dice que los maestros de los estudiantes de la clase trabajadora cuidan poco de ellos y enseñan simplemente para imponer una rutina y la disciplina. A través de todos sus estudios aparece el mismo tema:

Trabajar es seguir los pasos del procedimiento. El procedimiento es generalmente mecánico y contiene conductas repetitivas y muy poca toma de decisiones o elección. Los maestros rara vez explican porque el trabajo ha sido asignado, cómo puede estar conectado con otras tareas y que idea es la que se encuentra detrás del procedimiento o de la coherencia o cierto significado o significatividad (Anyon, 1980)

La noción de que diferentes estilos de trabajo, diversas presiones de la comunidad y perspectivas profesionales e ideológicas en conflicto pueden generar una diversidad de acercamientos administrativos y de enseñanza, es minimizando en los estudios de Anyon. Más específicamente, no hay intento de suministrar una comprensión teórica de lo que significa de hecho la resistencia, como una construcción. Cuando se emplea el concepto es reducido a categorías descriptivas tales como la resistencia pasiva y activa (1981^b). No es de extrañar que en su trabajo, donde aparece la resistencia, carece de profundidad y fundamentos teóricos para presentarse como útil, y emerge como la exclamación inesperada

que es agregada al final de la oración para enfatizar el punto que debió haber sido desarrollado de manera más completa.

Una segunda debilidad en las teorías de la resistencia es el número inadecuado de intentos por tomar en cuenta los problemas de género y raza. Como Argot (1981), McRobbie (1980), Walkerdine (1981) y otros han señalado, los estudios de la resistencia generalmente ignoran los problemas de las mujeres y de género para, en vez de ello, enfocarse principalmente en los hombres y en la clase, cuando analizan la dominación, la lucha y la escolarización.

Esto ha significado que las mujeres son desatendidas por completo o que cuando son incluidas en tales estudios es sólo en términos imitar los sentimientos de los grupos contraculturales masculinos que son descritos. Esto plantea un número de problemas significativos que los análisis futuros tendrán que enfrentar. Por un lado, esos estudios han fallado al no afrontar la noción de patriarcado como noción de dominación, que corta por varios sitios sociales como un modo de dominación que media entre hombres y mujeres dentro y entre diferentes formaciones sociales de clase. El punto aquí, por su puesto, es que la dominación no está singularmente formada o agotada por la lógica de la opresión de clase, ni la dominación toma una forma que afecta a hombres y mujeres de forma similar. La mujer, aunque en diferentes grados, experimenta formas duales de dominación tanto en casa como en el lugar de trabajo. Cómo las dinámicas de éstas se interconectan, reproducen y median en las escuelas, representa un área importante de ingestación permanente. Por el otro lado, estos estudios no contienen espacios teóricos para explorar las formas de resistencia específicas de raza y género, particularmente porque esta median las divisiones sexuales y sociales del trabajo en varios sitios sociales, como las escuelas. La falla de no incluir a las mujeres y a las minorías de color en tales estudios han llevado a la tendencia teórica, más bien acritica, de concebir románticamente las forma de resistencia, aun cuando ellas contienen visiones reaccionarias acerca de la mujer. La ironía aquí es que una gran cantidad de trabajo neomarxista, aunque supuestamente entregado a preocupaciones emancipatorias, termina por contribuir a la reproducción de actitudes y prácticas sexistas, aunque ignorándolo (Argot, 1981; McRobbie, 1980; Walkerdine, 1981).

Tercero, los estudios neomarxistas de la escolarización parece tener un inexplicable apego a la definición de resistencia, honrándola como a un modo de estilo apolítico. Como resultado, hay pocos intentos dentro de la literatura de la escolarización y de los movimientos contraculturales, de situar la noción de la resistencia dentro de movimientos específicamente políticos que muestran resistencia en las artes y/o en la acción política concreta. Seguramente como E.P Thompson (1966), David Hakken (1980), y Willis y Corrigan (1980) lo han señalado, la resistencia de la clase trabajadora está enraizada en una variedad de formas y no se mueve solamente en un terreno ideológico y cultural que rechaza el análisis intelectual y la lucha política abierta a favor de la resistencia simbólica.

Cuarto, las teorías de la resistencia, han subteorizado la idea de que las escuelas no sólo reprimen las subjetividades sino que también están activamente involucradas en su producción. Por lo tanto, como le mencione previamente, ha habido muy pocos intentos de comprender de que manera funcionan diferentes discursos y practicas del salón de clases para promover formas contradictorias de conciencia y conducta en una amplia variedad de estudiantes algunas de las cuales no pueden ser exhibidas como resistencia, acomodación o absoluta autodulgencia. Debe recordarse que estudiantes de todas clases y grupos sostienen

la lógica de la dominación y el control en diferentes grados, y que esta lógica es una fuerza constitutiva así como represiva en sus vidas. Más específicamente, no sólo ha sido minimizada la pregunta de cómo se producen las subjetividades, sino también el problema curial de tratar de distinguir formas de resistencia políticamente viables, ya sea latentes o abiertas,³³ en los actos de conducta que son unilateralmente autodulgentes o que están

³ uno de los principales problemas que caracteriza a las teorías de la resistencia, como Walker (en prensa) lo señala, es que se han afectado principalmente hacia actos rebeldes públicos y abiertos de la conducta de los estudiantes. Al limitar sus análisis de este tipo de conducta, los teóricos de la resistencia han ignorado formas de resistencia menos obvias y con frecuencia han malinterpretado el valor político de la resistencia mostrado por los “rebeldes exhibicionistas”. Por ejemplo, algunos estudiantes aprueban las rutinas diarias de la escuela minimizando su participación en las prácticas de la escolarización mientras que simultáneamente exhiben a una conformidad superficial de la ideología de la escuela. Estos es, optan por métodos de resistencia que son calladamente subversivos en el sentido más inmediato, pero potencialmente progresistas en términos políticos a largo plazo. Estos alumnos pueden recurrir a usar el humor para interrumpir la clase, a usar la presión colectiva para quietar a los maestros de las materias o para ignorar intencionalmente las instrucciones del maestro haciendo lo necesario para desarrollar espacios colectivos que les permitan escapar al *ethos* del individualismo que penetra la vida de la escuela. Cada uno de estos modos de conducta señala una forma de resistencia siempre y cuando el contexto del cual emerge represente una condena ideológica abierta o latente de las ideologías represivas que caracterizan a las escuelas en general. Esto es, si vemos estos actos como prácticas que comprenden una respuesta política consciente o inconsciente a las relaciones de dominación implantadas en las escuelas, estos pueden ser vistos como actos de resistencia que son los progresistas políticamente hablando que las acciones desarrolladas por los rebeldes exhibicionistas.

En otras palabras, estos estudiantes están resistiendo a la ideología de la escuela en una forma que les da el poder de rechazar al sistema en un nivel que no los vuelve impotentes para protestar en el futuro, esto es, no teniendo acceso al conocimiento y las habilidades que les permiten moverse más allá del límite de las posiciones específicas de clase, del trabajo alienante que ocuparan eventualmente la mayoría de los rebeldes exhibicionistas (Willis, 1977). Por su puesto, en algunos casos los estudiantes deben estar concientes de que mientras sea fácil desplegar actos subversivos inmediatos de rebelión, será más sensato desafiar ala sistema en una fecha posterior y bajo diferentes circunstancias.

Es decir, los estudiantes pueden resistir activamente a la escuela en un nivel ideológico, y ver claramente a través de su mentiras y de su promesas, pero decidir no traducir estas ideas a formas extremas de rebelión porque hacerlo los haría impotentes en el sentido más inmediato y en términos de su vida futura. Por su puesto es factible que den fin a la escuela en los términos que ellos plantean y aun así enfrentes oportunidades limitadas en el futuro. La idea aquí es que cualquier otra alternativa parece ideológicamente ingenua y limita cualquier esperanza trascendente para el futuro que puedan tener. Lo que hace a estos estudiantes líderes políticos en potencia es la tensión entre la realidad presente de sus vidas y su voluntad de soñar en la posibilidad de un mundo mejor. Por su puesto, en algunos casos los estudiantes pueden no ser concientes de los fundamentos políticos de suposición hacia la escuela, a excepción de la preocupación general por su naturaleza dominante y la necesidad de escapar de esta de alguna manera, pero en condiciones que no los relegue o los aisle de un futuro que ellos no quieren. Hasta esta comprensión vaga y su conducta recurrente, indica una lógica política progresista. Yo argumentaría que una de las medidas más importantes de la resistencia hacia la escuela ha de encontrarse no en la conducta abierta de los estudiantes sino en la naturaleza de sus actitudes hacia la escuela como institución hegemónica. Las variadas relaciones entre las actitudes y la conducta de oposición y de acomodación y el significado de cada una para la teoría de la resistencia puede ser visto en el siguiente análisis.

Los estudiantes que se caracterizan por tener una “comprensión” o una conciencia altamente crítica de la ideología de su escuela puede ser etiquetado como (E-), mientras que su conducta puede ser ligeramente de oposición en apariencia (C). Otros estudiantes, como los rebeldes exhibicionistas pueden mostrar tanto ideologías de franca oposición como conductas altamente no conformistas (E-) y (C-), y pueden mostrar percepciones subjetivas de la ideología de la escuela que son adaptables o de imitación (E) mientras que simultáneamente exhiben una forma de conducta que es de franca oposición (C -) ; esto es, aceptan la ideología de la escuela respecto de la naturaleza de la reprobación, de la lógica de la mercancía, etc., pero al mismo tiempo resisten la presencia involuntaria de ellos mismos en tales escuelas. Además, los estudiantes que muestran posturas altamente conformistas despliegan actitudes relativamente compatibles y positivas

vinculados con la dinámica de dominación. Debe comprenderse que es teóricamente incorrecto ver el capital cultural de la clase trabajadora como a una sola entidad, de la misma manera que es importante recordar que mientras esta marcada, la diversidad dentro de las clases trabajadoras, ésta estará formada dentro de contextos económicos, políticos e ideológicos que limitan al capacidad de autodeterminación. Olvidar esto, es correr el riesgo de hacer romántica la cultura de los grupos subordinados y mistificar la dinámica de las ideologías y estructuras hegemónicas. El problema crucial es que los educadores necesitan reconocer las contradicciones de la cultura de la clase trabajadora y aprender como descartar los elementos que son represivos, al mismo tiempo apropiarse de las características que son progresistas y esclarecedoras.

Quinto, las teorías de la resistencia no han brindado suficiente atención al problema de cómo afecta la dominación de la estructura de la personalidad misma. Esto es, hay muy poca preocupación por la tan frecuente contradictoria relación entre comprensión y acción, y por qué la una no siempre lleva hacia la otra. Parte de la respuesta puede residir en descubrir la génesis y operación de esas necesidades socialmente construida que atan a la gente a estructuras de dominación más amplias. Los educadores radicales han mostrado una lamentable tendencia a relegar la cuestión de las necesidades y los deseos, a favor de problemas que se centran de la ideología y la conciencia. Lo que se necesita es una noción de alineación que señale la forma en que la falta de libertad se reproduce a si misma en la psique de los seres humanos. Necesitamos entender cómo las ideologías dominantes limitan al desarrollo de necesidades polifacéticas de grupos particulares, y cómo puede ser prevenida la transformación de las necesidades radicales en las que la ambición calculadora y egoísta de las relaciones de interés capitalista. Las estructuras de necesidades alienantes representan una de las áreas más importantes hacia la cual hay que dirigir la pedagogía radical. La cuestión de la génesis histórica y de la transformación de necesidades constituye, en mi opinión la base fundamental para la praxis educativa radical. Hasta que lo educadores puedan señalar las posibilidades para el desarrollo “de necesidades radicales que desafíen al sistema vigente de interés y de producción y apunten a hacia una sociedad emancipada” (Cohen, 1977), será excepcionalmente difícil comprender como funcionan las escuelas para incorporar a la gente qué podría significar el establecimiento de las bases para un pensamiento crítico y una acción responsable. Dicho de otra manera, sin una teoría con necesidades radicales y una psicología profunda, los educadores no tienen forma de comprender el control y la fuerza de las estructuras sociales alienantes, así como la forma en que se manifiestan en los aspectos vividos que con frecuencia no discursivos de la vida cotidiana.

Hacia una teoría de la resistencia

(E+) (C+) hacia la escuela. Otra vez, creo que los estudiantes que suministran el potencial del liderazgo moral intelectual radical mayor serán los que rechazan la ideología de la escuela (E-) y al mismo tiempo comprenden la necesidad de trabajar dentro de prácticas y relaciones sociales (C+) que eventualmente les permitan aprender cómo criticar y organizarse alrededor de los principios de determinación individual y social. Por otro lado los rebeldes exhibicionistas (E-) y (C-), generalmente cortan la posibilidad de rechazar la relación entre conocimiento y poder, optando por conductas de oposición que son exclusivamente simbólicas

La resistencia es una valiosa creación teórica e ideológica que ofrece un importante enfoque para analizar la relación entre la escuela y la sociedad amplia. Más aún, provee un nuevo impulso teórico para comprender las formas complejas bajo las cuales los grupos subordinados experimentan su fracaso educativo, y dirige su atención hacia nuevas formas de entender y reestructurar los modos de la pedagogía crítica. Desafortunadamente, la forma en la que comúnmente es usado el concepto por los educadores radicales, sugiere una carencia de rigor intelectual y una sobredosis de descuido teórico. Es claro que un razonamiento para emplear el concepto necesita considerarlo de manera más completa. De manera similar, es imperativo que los educadores sean más precisos acerca de lo que la resistencia realmente es y lo que no es. Además hay una necesidad de ser más específicos acerca de cómo el concepto puede ser usado para el desarrollo de una pedagogía crítica.

Quiero referirme a estos problemas y describir brevemente algunas de las preocupaciones básicas para desarrollar fundamentos intelectualmente más rigurosos y políticamente útiles para la realización de tal tarea.

En sentido más general, la resistencia tiene que ser fundamentada en un razonamiento teórico que apunta hacia un nuevo marco de referencia y hacia una problemática para examinar a las escuelas como sitios sociales, particularmente la experiencia de los grupos subordinados. Esto es, el concepto de resistencia, más que un nuevo lema heurístico en el lenguaje de la pedagogía radical, representa un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso de las escuelas y conductas de oposición. En otras palabras el concepto de resistencia conlleva una problemática gobernada por supuestos que cambian el análisis de la conducta de oposición de los ámbitos teóricos del funcionalismo y de las corrientes principales de la psicología de la educación, por los del análisis político. La resistencia en este caso redefine las causas y el significado de la conducta de oposición al argumentar que tiene poco que ver con la lógica de la desviación, con la patología individual y la incapacidad aprendida (y por su puesto, las explicaciones genéticas). Tiene mucho que ver aun que no exhaustivamente con la lógica de la moral y de la indignación política.

A parte de cambiar el fundamento teórico con el que se analiza la conducta de oposición, la construcción de la resistencia requiere una serie de preocupaciones y supuestos acerca de la escolarización que son generalmente negados por las perspectivas tradicionales de la escuela y por las teorías de la reproducción social y cultural.

Primero ésta alude a la noción dialéctica de la intervención humana que representa correctamente a la dominación no como un proceso estático ni siempre concluido. Concomitantemente, los oprimidos no son vistos simplemente con sujetos pasivos frente a la dominación. La noción de resistencia señala la necesidad de comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales la gente media responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión. Las categorías centrales que emergen en la problemática de la resistencia son intencionalidad, la conciencia, el significado del sentido común y la naturaleza y valor del comportamiento no discursivo. Segundo, la resistencia añade una nueva profundidad teórica a la noción de Foucault (1977) de que el poder trabaja para ser ejercido sobre y por la gente dentro de diferentes contextos que estructuran las relaciones de interacción de la dominación y la autonomía. Lo que relaciones de interacción de la dominación y la autonomía. Lo que se subraya aquí, es que el poder no es unidimensional; es ejercido no sólo como modo de dominación sino también como acto de resistencia o como expresión de una forma creativa de producción cultural y

social fuera de la fuerza inmediata de la dominación. Este punto es importante porque el comportamiento expresado por los grupos subordinados no puede ser reducido al estudio de la dominación o la de resistencia. Claramente es la conducta de los grupos subordinados hay momentos de expresión cultural y creativa cuya forma está dada por una lógica diferente, sea existencial, religiosa o de otra índole. En estas formas de conducta así como en los actos creativos de resistencia, han de ser encontradas las imágenes fugaces de libertad. Finalmente, inherente a la noción radical de resistencia existe una esperanza expresa, un elemento de trascendencia, para la transformación radical, una noción que parece estar ausente en una serie de teorías radicales de la educación, que aparecen atrapadas en el cementerio teórico del pesimismo orwelliano.

Además, para el desarrollo de un razonamiento sobre la noción de la resistencia, hay una necesidad concreta de disponer de un criterio contra el cual el término pueda ser definido como categoría central del análisis en las teorías de la escolarización. En el sentido más general, creo que la resistencia tiene que ser situada en una perspectiva o racionalidad que tome la noción de emancipación como su interés guía. Esto es, la naturaleza y significado de un acto de resistencia tiene que ser definido junto con el grado por el que éste contiene las posibilidades de desarrollar lo que Marcuse llamó “el compromiso por una emancipación de la sensibilidad, imaginación y razón en todas las esferas de la subjetividad y objetividad” (Marcuse, 1977). Por lo tanto, sería fundamental para el análisis de cualquier acto de resistencia la preocupación por descubrir el grado en el que se expresa una forma de rechazo que enfatiza, ya sea implícita o explícitamente, en la necesidad de luchar en contra de los textos sociales de dominación y sumisión. En otras palabras, la resistencia debe tener una función reveladora, que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y la de emancipación social. En la medida en que las conductas de oposición supriman las contradicciones sociales y simultáneamente se fusionen —más que desafíen— la lógica de la dominación ideológica, no caerán en la categoría de resistencia sino de su opuesto, esto es en la acomodación y el conformismo. El valor del constructo de la resistencia reside en su función crítica, en su potencial para expresar las posibilidades radicales contenidas en su propia lógica y los intereses contenidos en el objeto de su expresión. Por supuesto, esto es más bien un conjunto de estándares un tanto generales para fundamentar la noción de la resistencia, pero ofrece un aspecto de interés y un andamio teórico sobre el que se puede hacer una distinción entre formas de conductas de oposición, que pueden ser usadas para el mejoramiento de la vida humana o para la destrucción o la denigración de los valores humanos básicos.

Algunos actos de resistencia revelan visiblemente su potencial radical, mientras que otros son un tanto ambiguos; aún más, otros no pueden revelar más que una afinidad con la lógica de la dominación y de la destrucción. Esta área ambigua es la que quiero analizar brevemente, ya que las otras dos áreas hasta cierto punto se explican por sí mismas. Recientemente, escuché a una educadora “radical” decir que los maestros que corrían a sus casas después de salir de la escuela estaban, de hecho, cometiendo actos de resistencia. Al mismo tiempo afirmó que los maestros que no preparaban adecuadamente las clases para sus alumnos también estaban participando en una forma de resistencia. Por supuesto, es igualmente discutible que los maestros en cuestión simplemente fueran flojos o que les importara muy poco enseñar, ya que lo que de hecho se estaba mostrando no era resistencia sino un comportamiento imperdonable, poco profesional y nada ético. En estos casos no hay una respuesta lógica y convincente para su argumento. Las conductas exhibidas no

hablan por sí mismas; llamarlas resistencia significaría cambiar el concepto por un término que no tiene precisión analítica. En casos como éstos, uno tiene que vincular el comportamiento bajo análisis con una interpretación ofrecida por los sujetos que la muestran a indagar profundamente dentro de las condiciones de relación e históricas específicas, a partir de las cuales la conducta se desarrolla. Sólo entonces, las condiciones posiblemente revelarán los intereses contenidos en tal conducta.

Siguiendo el argumento que he desarrollado, los intereses subyacentes a formas específicas de conducta pueden llegar a ser claros una vez que la naturaleza de esa conducta es interpretada por la persona que las exhibe. Pero no intento afirmar que tales intereses serán revelados automáticamente. Es concebible que la persona entrevistada no pueda ser capaz de explicar por qué muestra tal conducta, o que la interpretación pueda ser distorsionada. En este caso, los intereses subyacentes en esta conducta pueden ser aclarados contra el escenario de las prácticas y valores sociales a partir de los cuales la conducta emerge. Tal referente puede ser encontrado en las condiciones históricas que incitaron a la conducta, los valores colectivos de un grupo de semejantes, o las prácticas incluidas en otros sitios sociales como la familia, el lugar de trabajo o la iglesia. Lo que debe ser propugnado es que no sea permitido que el concepto de resistencia llegue a ser una categoría que se atribuya indiscriminadamente a cada expresión de “conducta de oposición”. Por el contrario, debe llegar a ser un constructo analítico y un modo de investigación que contenga un momento de crítica y una sensibilidad potencial hacia sus propios intereses; esto es, un interés en el proceso de desarrollo de la conciencia radical y en la acción colectiva crítica.

Regresamos a la cuestión de cómo definimos la resistencia cómo veremos la conducta de oposición y cuáles son las implicaciones al hacer tal distinción. En un determinado nivel, es importante ser teóricamente preciso acerca de qué forma de la conducta de oposición constituye resistencia y cuál no. En otro nivel, es igualmente importante argumentar que todas las formas de conducta de oposición representan un punto central y las bases para el diálogo y el análisis crítico. Dicho de otra manera, la conducta de oposición necesita ser analizada para ver si constituye una forma de resistencia que, como ya lo he mencionado, intente descubrir sus intereses emancipatorios. Este es un problema de precisión y definición teóricas. Por otro lado, como problema de estrategia radical, *todas* las formas de resistencia o no, y necesitan examinarse con el interés de ser usadas como bases para un análisis y diálogo críticos. Por lo tanto la conducta de oposición llega a ser el objeto de clasificación teórica así como de posibles consideraciones de estrategia radical.

En un nivel más filosófico, debe enfatizarse que la resistencia como una categoría teórica, rechaza la noción positivista de que la categorización y el significado de la conducta son sinónimos, con base en la lectura literal de la observación de la inmediatez de una expresión. En vez de esto, la resistencia necesita ser vista desde un punto de partida teórico muy diferente, que vincule a la manifestación de la conducta con el interés que ésta contiene. Como tal, la clave está en ir más allá de la inmediatez de la conducta hacia la noción del interés que subyace a su frecuente lógica oculta, una lógica que también tiene que ser interpretada a través de las mediaciones históricas y culturales que le dan forma.

Finalmente, se debe subrayar enérgicamente que el valor esencial de la noción de resistencia tiene que ser medido no sólo por el grado en que promueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva sino, de manera más importante, por el grado en el que contiene la posibilidades de estimular la lucha política colectiva alrededor de problemas de poder y determinación social.

Ahora quiero hablar brevemente del valor de la resistencia como un principio educativo. El valor pedagógico de la resistencia reside, en parte, en situar sus nociones de estructura e intervención humana, y los conceptos de cultura y autoformación, dentro de una nueva problemática para comprender el proceso de la escolarización. Rechaza la noción de que las escuelas son simplemente sitios de instrucción y, al hacer esto, no sólo politiza la noción de cultura sino que señala la necesidad de analizar la cultura de la escuela dentro de un terreno cambiante de lucha y contestación. El conocimiento educativo, los valores y las relaciones sociales están ahora ubicados dentro de un contexto de relaciones antagónicas vividas, y necesitan ser examinadas ya que están contenidas dentro de las culturas dominantes y subordinadas que caracterizan la vida en las escuelas.⁴ Los elementos de resistencia ahora se convierten en el punto central para construcción de diferentes conjuntos de experiencias vividas, en las que los estudiantes pueden encontrar una voz y mantener y extender las dimensiones positivas de sus propias culturas e historia. La resistencia también llama la atención a los modos de pedagogía que necesitan explicar los intereses de ideológicos incluidos en los diferentes sistemas de mensajes de la escuela, particularmente en el currículum, en las formas de instrucción y procedimientos de evaluación (Bernstein, 1977). Además, el concepto de resistencia subraya la necesidad de los maestros de descifrar cómo los modos de producción cultural mostrados por los grupos subordinados, pueden ser analizados para revelar sus límites y sus posibilidades para habilitar al pensamiento crítico, al discurso analítico y a las nuevas formas de apropiación intelectual. En el sentido más profundo, el concepto de resistencia apunta hacia el imperativo de desarrollar una teoría de la significación o de la lectura semiótica de la conducta, que no sólo tome seriamente el discurso sino que también tienda a explicar cómo los momentos de oposición están contenidos y exhibidos en la conducta no discursiva (Giddens, 1979). Viéndolo más teóricamente, a lo que nos referimos aquí es a la necesidad de reformular la relación entre ideología, cultura y hegemonía para hacer claras las formas en las que estas categorías pueden aumentar nuestra comprensión de la resistencia, y de cómo tales conceptos pueden formar las bases teóricas para una pedagogía radical que toma seriamente a la intervención humana.

⁴ Una teoría de la resistencia es esencial para el desarrollo de una pedagogía radical porque señala esas prácticas sociales de la escuela que están organizadas alrededor de principios hegemónicos y de una mezcla de prácticas de adaptación y de resistencia que los acompañan. Por ejemplo, el currículum hegemónico y sus cuerpos de conocimiento jerárquicamente organizados, muestran particularmente la manera en que el conocimiento de la clase trabajadora es marginado (Connell *et al.*, 1982). Además, señala los efectos de tal currículum, con su énfasis en la apropiación individual más que en la colectiva del conocimiento y cómo esto conduce a una forma de relación entre los administradores escolares, los maestros y los padres de familia de la clase trabajadora. Por supuesto, el currículum hegemónico no sólo separa a los padres del personal de la escuela sino que también promueve relaciones específicas de género y de clase alrededor de la producción y la distribución del conocimiento. Igualmente importante en la forma en que la apropiación individual de tal conocimiento con frecuencia opone entre sí a los estudiantes tanto dentro como fuera de las diferentes clases sociales. Además, las teorías de la resistencia aclaran la forma en que las relaciones maestro-estudiantes con frecuencia trabajan a favor de algunos grupos y no de otros. Esto es evidente en las divisiones sociales entre maestros y estudiantes de clase trabajadora como grupo ya que tales divisiones son manifestadas en las diferentes formas de seguimiento, enseñanza y evaluación de procedimientos que caracterizan a los estudiantes de diferentes clases sociales.

SEGUNDA PARTE

RESISTENCIA Y PEDAGOGÍA CRÍTICA

La educación tiene conexiones fundamentales con la idea de emancipación humana, aunque ésta se mantiene en constante peligro de ser capturada por otros intereses. En una sociedad desfigurada por la explotación de clases, la opresión sexual y radical, y el peligro crónico de guerra y de destrucción ambiental, la única educación que se merece tal nombre es aquella que forma gente capaz de tomar parte en su propia liberación. La empresa de la escuela no es la propaganda. Es la de habilitar a la gente en el conocimiento, destrezas y conceptos relevantes para construir un mundo peligroso y desordenado. En el sentido fundamental, el proceso de educación y el proceso de liberación son lo mismo. Son aspectos del doloroso crecimiento de la sabiduría y autocontrol colectivos de la especie humana. A principios de los años ochenta es claro que las fuerzas opuestas a tal crecimiento, aquí y a escala mundial, no sólo son poderosas sino que también han llegado a ser crecientemente militantes. En estas circunstancias, la educación llega a ser una empresa riesgosa. Los maestros también tienen que decidir del lado de quién están.

CONNELL *et al.*, 1982

Esta cita contiene una serie de ideas importantes a menudo ausentes o suprimidas de los discursos educativos. Hace una conexión entre escolarización y emancipación sugiriendo que las escuelas tienen la responsabilidad de habilitar a los estudiantes con el conocimiento y destrezas que necesitan para desarrollar una comprensión crítica de sí mismos así como de lo que significa vivir en una sociedad democrática. Además, la cita señala a la educación como una actividad y también como una región de la vida social que contribuye a la legitimación y reproducción de una sociedad inmersa en la dominación y en la desigualdad de clase, género y raza. La naturaleza “riesgosa” de la educación está basada en la tensión que caracteriza la diferencia entre la promesa y la realidad de la escolarización. Esta encuentra expresión concreta en las relaciones y prácticas antagónicas de la mayoría de las escuelas, y en las elecciones que los educadores tienen que hacer para conformar o para intentar transformar tales relaciones. La realidad de esta tensión, las posibilidades que ofrece y la necesidad de desarrollar un marco teórico y un discurso que revelen las diferentes experiencias, necesidades e intereses educativos en el panorama de la escolarización son los tópicos centrales discutidos en esta sección.

Quiero remarcar, en parte, la pregunta fundamental de lo que debe ser hecho para poder entender a las escuelas no sólo como sitios de la reproducción sociocultural sino también como lugares involucrados en la contestación y en la lucha. La tarea nada menos se trata de encontrar un nuevo discurso y una nueva forma de pensamiento acerca de la naturaleza, significado y posibilidades de trabajar dentro y fuera de las escuelas. La meta aquí es establecer las condiciones para “aumentar la comprensión que de sí mismos tienen

los actores sociales respecto a su situación sociohistórica, y esencialmente para aclarar la existencia de fuerzas sociales hipostasiadas y reificadas que pueden invadir la acción autónoma” (Stewart, 1980). Lo que está en juego es el propósito de desarrollar una comprensión de las posibilidades inmanentes para una crítica radical y una forma de acción social basadas en la creación de una cultura de discurso crítico. La intención de tal discurso es la de crear las condiciones ideológicas y materiales para una esfera pública radical (Gouldner, 1979).

En esta perspectiva, la importancia de la pedagogía y de las escuelas radicales es esclarecida por una serie de supuestos básicos. En primer lugar, el requisito de un modo de análisis que capte la relación dialéctica entre los agentes colectivos y las condiciones históricas particulares y locales en las que se encuentran ellos mismos. En otras palabras, se necesita un discurso crítico que muestre la reacción de los seres humanos de diferentes clases sociales ante las limitaciones, ya sea para cambiarlas o para mantenerlas. Las clases sociales, en este análisis son tanto los agentes como los productos de la sociedad más amplia. Un segundo requisito es que las escuelas tienen que ser vistas como sitios sociales contradictorios marcados por la lucha y la adaptación, mismos que no pueden ser vistos como totalmente negativos en términos de sus efectos sobre los desposeídos políticamente. Esto es, mientras que hay poca duda de que las escuelas están atadas a políticas, intereses y recursos educativos, que soportan el peso de la lógica e instituciones del capitalismo, también suministran espacios para la enseñanza, conocimiento y prácticas sociales emancipatorias. Las escuelas producen conformaciones sociales alrededor de la explotación de clase. De género y de raza, pero al mismo tiempo contienen pluralidades contradictorias que generan posibilidades tanto para medir como para contestar a las ideologías y prácticas de dominación. En efecto, la escuela no es ni un lugar de apoyo de la dominación que todo lo abarca, ni la localización de la revolución; por lo tanto, contiene los espacios ideológicos y materiales para el desarrollo de pedagogías radicales. Por supuesto, la escuela es sólo un lugar donde los educadores radicales pueden luchar por intereses emancipatorios. No obstante, es una esfera que debe ser seriamente considerada como sitio para crear, tanto un discurso crítico alrededor de las formas que una sociedad democrática pudiera tomar, así como las fuerzas socioeconómicas que eviten que tales formas emerjan.

La pedagogía radical debe ser definida aquí como el punto de entrada a la naturaleza contradictoria de la escuela, una oportunidad para forzarla hacia la creación de condiciones para una nueva esfera pública. Un tercer supuesto es que la intención de la escuela y la pedagogía crítica deben ser vinculadas al problema del desarrollo y de una nueva esfera pública. Es decir, la tarea de los educadores radicales debe estar organizada alrededor del establecimiento de condiciones ideológicas y materiales que capacitarían a mujeres y hombres de clases oprimidas a afirmar sus propias voces. Esto daría lugar al desarrollo de un discurso crítico que permitiría la inserción de un interés colectivo en la reconstrucción de la sociedad más amplia. En efecto, el concepto de la esfera pública (Habermas, 1974) representa un fundamento teórico para desarrollar una nueva perspectiva tanto de la ciudadanía como de la alfabetización. Es decir, la esfera pública representa una categoría crítica que redefine alfabetización y ciudadanía como elementos centrales en la lucha por la emancipación individual y social. Más específicamente, este concepto se convierte en el lente teórico para analizar la despolitización de las masas en la sociedad contemporánea, así como su posible autotransformación hacia una ciudadanía conciente y activa. Dentro de esta perspectiva, la noción de la esfera pública señala la necesidad de un compromiso público activo en la lucha por definir y crear esferas contrapúblicas incorporadas a

instituciones que representan valores y prácticas que promueven lo que Sélter (1976) ha llamado valor cívico. El valor cívico es un concepto central aquí y representa una forma de conducta en la que uno piensa y actúa como si realmente se viviera en una democracia. Es una forma de valentía que tiende a hacer explotar las reificaciones, mitos y prejuicios. Al mismo tiempo, el valor cívico es el principio de organización que da forma y define una noción de alfabetismo fundado en la gramática de la autodeterminación y en la praxis transformadora. La esfera pública se vuelve tanto un punto de reunión como un referente teórico para comprender la naturaleza de la sociedad existente y la necesidad de crear una ciudadanía críticamente informada que pudiera pelear por estructuras fundamentalmente nuevas en la organización pública de la experiencia. La esfera pública representa, en parte, las mediaciones e instituciones ideológicas por las que los grupos oprimidos deben luchar para desarrollarse y poder recuperar sus propias experiencias y la posibilidad de un cambio social. En análisis de Knodler-Bunte acerca del concepto de la esfera pública proletaria capta esta noción:

[...] la esfera pública puede ser entendida como la forma de organización de la experiencia humana y no meramente como esta o aquellas manifestaciones históricamente institucionalizadas [...] como una forma históricamente desarrollada de mediación entre la organización cultural de las cualidades y sentidos humanos por un lado y la producción capitalista por el otro [...] En este contexto, la esfera pública puede ser mejor entendida como una forma necesaria de mediación, como centro del proceso de producción en el curso del cual las variadas y fragmentadas experiencias de las contradicciones sociales y los intereses sociales pueden ser combinados dentro de la conciencia teóricamente mediana y un estilo de vida dirigido hacia la praxis transformadora (Knodler-Bunte, 1975).

Esta sección desarrolla el fundamento teórico de la perspectiva de la relación dialéctica entre agencia y estructura más viable. En este caso, los conceptos de ideología y cultura son rescatados de las tradiciones teóricas que las disuelven en una noción unilateral del idealismo, o en una igualmente determinista perspectiva del estructuralismo. Una nueva problemática, al mismo tiempo que plantea nuevas cuestiones y demuestra un modo de crítica, pretende responder a la pregunta de cómo podemos crear una concepción de alfabetización radical que dé forma a los modos en que la gente abraza crítica y políticamente el concepto de ciudadanía y a la tarea de demostrar valor cívico. La alfabetización en este caso no sólo ofrece las herramientas para “leerse” a sí mismas y para leer al mundo críticamente, sino que también llega a ser el vehículo para demostrar que la educación tiene implicaciones más amplias que la de crear una fuerza de trabajo educable y capacitada. En otras palabras, este concepto de alfabetización radicaliza la noción de la educación cívica y crea nuevas oportunidades para una acción positiva. Tales luchas por transformar condiciones materiales e ideológicas son necesarias para el desarrollo de una esfera pública conformada por las mediaciones críticas de los grupos sociales que examinen y actúen sobre la naturaleza de la existencia, “más que sólo disfrutarla o sufrirla” (Gouldner, 1979).

IDEOLOGÍA, CULTURA Y ESCOLARIZACIÓN

La teoría y la práctica educativas se encuentran en un estancamiento. A pesar de los recientes logros, analizados ya en capítulos anteriores, permanecen atrapadas en un legado teórico que por décadas ha plagado a la teoría social en general, y al marxismo en

particular. Esta herencia constituye un dualismo fuertemente implantado, que separa la intervención humana del análisis estructural y que encuentran su expresión no sólo en las teorías conservadoras de Parsons (1951), Merton (1957), y Durkheim (1969) sino también en versiones ortodoxas y revisionistas del marxismo. Tanto la naturaleza como la persistencia de este dualismo han parecido algo paradójico a los teóricos educativos radicales. Por un lado, las versiones tradicionalistas de la socialización y del poder han sido rechazadas a favor de una problemática marxista que toma las nociones de clase, poder y dominación como los puntos de partida teóricos. Por otro lado, los educadores radicales han ignorado exactamente esos momentos teóricos que reproducen, tanto en las perspectivas tradicionales como en las marxistas, el dualismo que suprime el significado de la intervención humana y las cuestiones de la subjetividad, o que ignora los determinantes estructurales que se encuentran fuera de la experiencia inmediata de los actores humanos. En otras palabras, tanto las perspectivas tradicionales como las marxistas radicales obtienen su forma debido a un dualismo que en efecto sirve a la dialéctica entre la conciencia y la estructura, y como tal, fracasan al no ofrecer las revelaciones teóricas necesarias para desarrollar una teoría de la escolarización más crítica.

No estoy sugiriendo que el legado del pensamiento marxista que da forma a las teorías radicales de la escolarización debería ser descartado. Por el contrario, quiero argumentar que si el marxismo, en sus varias versiones, ofrece de algún modo una idea para el desarrollo de una teoría crítica de la escolarización, tendrá que ser críticamente interrogado para revelar la lógica implantada en su fracaso, al no ofrecer un tratamiento dialéctico de la subjetividad y la estructura. Esto significa que algunos de los supuestos más cruciales del marxismo ortodoxo y del revisionismo tendrán que ser examinados a fin de reconsiderar y reformular cómo los seres humanos se unen dentro de prácticas sociales y contextos históricos específicos para hacer y reproducir las condiciones de su existencia. En términos más específicos, quiero argumentar en este capítulo que podemos desarrollar un tratamiento más dialéctico de participación y estructura al reestructurar las ideas de ideología y cultura. Mi argumento plantea que estos términos pueden ser situados en una perspectiva teórica que aclare cómo estructura y participación humana se presuponen la una a la otra, y que el valor de esta suposición es enorme para desarrollar una teoría radical de la escolarización. Pero antes de redefinir y examinar estos conceptos por su valor pedagógico, quiero ofrecer una breve crítica de esas versiones del marxismo ortodoxo y revisionista que no han podido evitar un tratamiento no dialéctico de la participación y la estructura. Señalaré las formas en que este dualismo se ha repetido a sí mismo en debates alrededor de ideología y cultura que emergieron en los años 1950 y 1960 en Europa Occidental. Una crítica de estos debates es particularmente importante ya que los argumentos que los enmarcaron tuvieron un efecto significativo en la emergencia de la nueva sociología en la educación en 1970 y en los diversos usos que resultaron de ésta en los años de 1970 y 1980.

Las teorías radicales de la enseñanza continuamente se han estado imitando entre ellas, después de las versiones positivistas del marxismo las cuales han congelado el momento dialéctico de incertidumbre de la conducta humana y han optado por esa parte de la formulación marxista clásica que hace énfasis en que la historia está hecha “a las espaldas” de los miembros de la sociedad. La noción de que la gente hace la historia, incluyendo sus restricciones parece haberse quedado sin atención en esta formulación. Esto es, subyacente al legado del marxismo ortodoxo se encuentra un historicismo positivista y un énfasis unilateral en la fuerza decisiva del proceso productivo. Es un legado animado

por un rechazo a desarrollar análisis de la vida diaria en el que la subjetividad y la cultura son tratadas como más que un reflejo de las necesidades del capital y sus instituciones. Además, en el marxismo ortodoxo las ideas críticas de autorreflexión y de transformación social están subsumidas bajo el avasallador “peso” de la dominación capitalista. En esas versiones de la escolarización radical en las que los supuestos del marxismo ortodoxo fueron aceptados, la crítica parecía abrir caminos a las descripciones de los mecanismos de la dominación y de la forma en que operaban en las escuelas y en otros sitios sociales. El poder del capital y la debilidad de los seres humanos para luchar y resistir en el tema recurrente en el discurso de los teóricos como Bowles y Gintis (1976) y que han sido detallados en el capítulo anterior. Lo que frecuentemente está ausente en el examen de las teorías radicales de la escolarización que recurren a una sola parte de las teorías de la determinación y el poder, derivados del marxismo ortodoxo, es el grado de la deuda adquirida por el tipo de problemas teóricos heredados del legado marxista.

Aunque puede ser argumentado que esta descripción es exagerada y simplificada, la lógica que la subyace, permanece. Su presencia penetra hasta esas ramas del marxismo que han desafiado algunos de los supuestos básicos del pensamiento marxista ortodoxo. Por ejemplo, aunque la Escuela de Frankfurt ha sido muy importante en la politización de la cultura y enfatizar su importancia como herramienta para la reproducción social de clase en los países avanzados de Occidente, nunca escapó enteramente de la lógica aplastante del marxismo ortodoxo, una lógica que cree en el poder del capital para controlar todos los aspectos de la conducta humana. Por ejemplo, en su crítica a las teorías marxistas que se centran en el Estado y en la vida diaria, Aronowitz (1978) revela la creencia unilateral en el poder del capital, con su subyacente desdén a la intervención humana, a partir de la cual los miembros de la Escuela de Frankfurt, como Adorno y Marcuse, nunca se liberaron completamente. Aronowitz escribe:

También puede ser mostrado que el análisis más oscuro de los teóricos de la vida cotidiana y de la producción cultural, particularmente los representativos de la así llamada Escuela de Frankfurt, fueron también animados por su creencia en el poder absoluto del capital sobre otras relaciones sociales. Para Teodoro Adorno y Herbert Marcuse, el advenimiento de la cultura de masas podría ser entendida sólo como una función de la acumulación y expansión del capital dentro de los alcances más remotos de la existencia ordinaria, de la invasión de la esfera privada por el mundo mercantil. En la oportuna frase de Hans Marnus Enzaensberg, la tendencia del capitalismo tardío es la de “industrializar la mente”, justamente como durante su surgimiento el capitalismo industrializa la producción de bienes. El pensamiento humano se vuelve mecanizado y la mente corresponde a la máquina —un instrumento tecnicizado, segmentado y degradado que ha perdido su capacidad de pensamiento crítico, especialmente su habilidad para imaginar otra forma de vida (Aronowitz, 1978).

Si los contornos del marxismo ortodoxo revelan un desdén por la subjetividad y la conciencia, su centro de gravedad conceptual aparece desgarrado por una inconsistencia que no ofrece desafío teórico. La inconsistencia está basada en una denuncia paradójica del capitalismo, por un lado, y una desmoralización auto proclamada por el otro. La crítica existe, pero en este caso sin el beneficio de la esperanza, y como tal, sin el beneficio de los agentes humanos quienes la pueden usar para transformar la realidad social. Russell Jacoby en la mira cuando afirma: “ni el menor de los males del marxismo ortodoxo es la huella que

deja de desmoralización y cinismo. Esperanzas permanentemente planteadas y frustradas cobran sus cuentas” (Jacoby, 1981). En efecto, el marxismo ortodoxo ha dado a la historia más que esperanzas frustradas. Sus cementerios teóricos abundan y pueden ser encontrados en muchas teorías educativas radicales que no han logrado desechar su bagaje teórico. El punto en cuestión es que la falla del marxismo ortodoxo de unir el dualismo entre estructura y participación ha tenido terribles consecuencias para aquellos comprometidos en el desarrollo de una teoría radical de la escolarización. Enfrentados a una versión del marxismo caracterizada por un marcado puritanismo con respecto a las nociones del romanticismo, la utopía y el deseo, muchos educadores radicales rechazaron las nociones de subjetividad y conciencia. La lógica subyacente a tal elección está enraizada en el legado del marxismo que teme lo desestructurado, temor que encuentra su contraparte en un desdén por la subjetividad y en una inclinación por las estructuras. Aun cuando la subjetividad y la conciencia aparecen en perspectivas basadas en la lógica, particularmente en algunas versiones marxistas de la escolarización, ésta sale a la superficie dentro del contexto de un pesimismo paralizante que la consigna a una mera instancia de la participación activa o a su propia derrota.

CULTURA E IDEOLOGÍA: EL LEGADO DE PARADIGMAS EN CONFLICTO.

En las últimas dos décadas, varios análisis importantes de la teoría marxista han señalado el camino para salir del legado de la determinación y del pesimismo que han “lisiado” al marxismo ortodoxo y a la multitud de teorías sociales radicales que toman su forma a partir de sus supuestos básicos. El intento central de estos trabajos teóricos críticos fue el de separarse de las restricciones de la metáfora base y superestructura, redefinirlas y reevaluar su carácter práctico. Surgió un grupo de teóricos marxistas que rechazan la noción marxista clásica de que “la infraestructura económica determinaba en una correspondencia del tipo de uno a uno, todos los aspectos de la así llamada superestructura —derecho, religión, y [...] arte” (Aronowitz, 1981 *a*). Dentro de estos cambios teóricos, la economía ya no representó la fuerza privilegiada para la estructuración de las relaciones sociales. Esas instituciones que habían sido previamente vistas como las meras reflexiones del modo de producción, ahora eran definidas como las que tenían una “especificidad y efectividad, una primacía constitutiva, que las llevó más allá de los términos de referencia de ‘base’ y ‘superestructura’ ” (ibid., 1981). La cultura se volvió un terreno habitado por luchas vividas y niveles conflictivos de determinación. Además, la ideología fue rescatada de la noción reduccionista de la falsa conciencia y redefinida en términos de sus efectos en el ámbito de la inconsciencia y en el de las relaciones sociales y prácticas materiales que caracterizaban a un amplio rango de instituciones.

Uno de los debates más significativos que se desarrollaron a partir de este universo de paradigmas marxistas alternativos se centró alrededor de problemas totalmente contrapuestos de ideología y cultura. Mientras que una serie de argumentos divergentes y contrastantes emergieron en este debate, las dos tendencias más significativas se centraron alrededor del trabajo del paradigma culturalista representado por Raymond Williams (1963, 1965, 1977) y E. P. Thompson (1966), por un lado, y una variedad de estructuralismo que iban desde los primeros trabajos de Barth (1957, 1975, 1977) y Poulantzas (1973) hasta la influyente obra de Louis Althusser (1969, 1971)

El trabajo concreto que emergió de estas perspectivas comunicados problemas diferentes respecto del estudio de la ideología y la cultura. Primero, el paradigma culturalista se enfoca en el momento de la propia creación y de la experiencia vivida, dentro de condiciones específicas de clase en la vida diaria. En segundo lugar, los estructuralistas investigaron forzosamente la cuestión de cómo las subjetividades se forman dentro de prácticas materiales de la sociedad, a fin de sostener las relaciones sociales capitalistas.

El significado de analizar los supuestos y defectos básicos de estas dos tradiciones también es doble. En primer lugar, estas dos tradiciones han tenido y siguen ejerciendo una influencia significativa sobre las formas de teorización educativa que se han desarrollado alrededor de problemas de estudios culturales, de reproducción y resistencia. Además, si bien ni el “estructuralismo” ni el “culturalismo” han completado la tarea de construir una problemática adecuada para desarrollar una teoría de la cultura o de la ideología, existen, en las ideas selectivamente combinadas de las dos tradiciones, los elementos teóricos necesarios para reconstruir una comprensión más precisa de la cultura y de la ideología, para comenzar a ver toda la extensión de la utilidad una pedagogía radical. También vale la pena señalar que mientras cada una de estas tradiciones se refiere a los problemas de intervención humana y estructuras en formas que constituyen un avance teórico por sobre las posiciones previamente mencionadas, cada una, eventualmente cae presa de un dualismo que limita sus propuestas teóricas.

Inicialmente debe ser estipulado que es imposible ofrecer un análisis detallado de los muchos temas que corren a través de los paradigmas de los “culturalistas” y los “estructuralistas”. Esto ha sido bastante bien hecho por otros teóricos que no necesitan ser repetidos (May, 1981; Johnson, 1979^a 1979^b; Bennett, 1981). Pero intentaré analizar primero los supuestos básicos que caracterizan la posición “culturalistas”, de la forma en que es caracterizada particularmente en los trabajos de Raymond Williams (1963, 1965, 1977) y de E.P. Thompson (1966, 1975, 1978). Después me remitiré a un tratamiento general de paradigma “estructuralista”, enfocándome principalmente en el trabajo de Louis Althusser (1969, 1971).

La tradición culturalista: recobrando al sujeto

A fines de los años cincuenta, y a principios de los sesenta, Richard Hoggart (1958), Raymond Williams (1963) y E. P. Thompson (1966) publicaron trabajos creativos que marcaron un momento crucial en la conceptualización y reconstrucción crítica de las relaciones entre clase y cultura. Los tres teóricos hicieron un desafío importante frente a las perspectivas marxistas y conservadoras respecto de la significatividad y significado de la cultura. De acuerdo con Williams y otros, dentro de la tradición culturalista, el marxismo había hecho más simplemente exhibir una sensibilidad teórica e histórica hacia los problemas de la cultura. En efecto, había malentendido la naturaleza y el significado propios de la cultura, y como tal no había logrado desarrollar nociones adecuadas de conciencia, experiencia o participación humana. Esto no era un error pequeño; debido a sus últimas consecuencias se trataba de una perspectiva teórica y política que ubicaba a la clase trabajadora, y al marxismo en general, a la zaga del cambio social radical. Los culturalistas lanzaron su ataque en dos frentes. Primero, argumentaron que el marxismo ortodoxo había propuesto un modelo de relaciones de base y superestructura que había cambiado a la historia en un proceso automático y a la cultura en un dominio de ideas y significados que eran meramente el reflejo de la estructura económica de la sociedad. En el marxismo

ortodoxo, la cultura fue reducida a epifenómenos, y las tensiones, mediaciones y experiencias de los seres humanos reales fueron reducidos a la irrelevancia. Segundo, Williams y Thompson criticaron las tradiciones marxistas y conservadora que argüían a favor de la autonomía relativa de la cultura en un contexto que lo reducía ya fuera a alabar a la alta cultura o a honrar al arte y a los valores sociales burgueses. Esto es, atacaron versiones conservadoras y elitistas de la alta cultura que igualaban el arte y los valores burgueses con la esencia de la civilización misma.

Sin embargo, los culturalistas lanzaron críticas penetrantes en contra de los marxistas revisionistas quienes habían abstraído a la cultura de la vida diaria y la habían transferido a las alturas olímpicas de la alta cultura. La relevancia de esta crítica llega a ser particularmente clara, por ejemplo, en el trabajo de la Escuela de Frankfurt discutida en el primer capítulo de este libro. Porque a pesar del singular logro la Escuela de Frankfurt al politizar el terreno de la cultura y extender su definición como a un modo de vida basada en los recursos y actividades de una sociedad de clase específica, sus miembros nunca fueron capaces de escapar de la posición preeminentemente conservadora que cualitativamente separada a la alta cultura de la cultura de masas. Esta fue una falla importante, por subrayar que ésta era una formalización de la diferencia entre el arte y la cultura de masas —una distinción que frecuentemente servía para denigrar la experiencia cultural tanto como la posibilidad de la clase trabajadora y la posibilidad de praxis de la clase trabajadora.

En pocas palabras, cualquier análisis de la tradición culturalista tiene que comenzar con la importante hazaña de romper con los supuestos reduccionistas de cultura ofrecidos por el marxismo ortodoxo. Igualmente importante en su rechazo a reducir los privilegios de la producción cultural, creación y resistencia al terreno de la altura cultura. Subyacentes a esos puntos de partida teóricos se encuentran una serie de supuestos básicos que vagamente caracterizan a la tradición culturalista.

Primero, el enfoque principal del concepto de cultura está basado en el supuesto de que es un conjunto de ideas y prácticas en las que están integradas formas específicas de vida. En este contexto, la cultura se vuelve democratizada y socializada a través de patrones de organización y práctica que subyacen a toda la vida social. El énfasis está puesto en el complejo de prácticas indisolubles que penetran la totalidad social y en la importancia o actividad constitutiva como el principio de organización de tales prácticas. Esto sugiere, particularmente en los primeros trabajos de Williams, una teoría de la cultura que tomó como su preocupación más urgente “un estudio de las relaciones entre elementos de toda una forma de vida” (Williams, 1965). Para esta teoría es igualmente importante la noción de que la cultura no puede ser abstraída dentro de instancias analíticamente discretas eliminadas de la actividad general y característica y de la interacción social de la vida diaria. Un interaccionismo radical se encuentra en el centro de esta perspectiva y puede ser vista en una de las últimas formulaciones de Williams concernientes a su crítica a la visión de cultura del marxismo tradicional:

Llegué a creer que dar por medido o al menos dejar de lado lo que yo conocí como la tradición marxista: intentar desarrollar una teoría de la totalidad, para ver el estudio de la cultura como el estudio de las relaciones entre elementos en una forma de vida total; para encontrar formas de estudio, de la estructura [...] que pudieran exudarse en contacto y aclarar trabajos y formas particulares de arte pero también formas y relaciones de vida social más general; para remplazar la fórmula de base-superestructura con la idea más

activa de un campo de fuerza mutuamente y también desigualmente determinantes (Williams, 1971).

La preocupación de E. P. Thompson respecto a cultura y experiencia no es menos marcado pero ha sido formulada desde una perspectiva marxista más rigurosa. Esta perspectiva insistió en la distinción entre cultura y no cultura, por un lado, y una modificación de la teoría de la cultura de Williams, como un estudio de “las relaciones entre elementos en una forma de vida total” (Thompson, 1961) por el otro. Thompson resiste a la perspectiva generalizante de Williams para enfocarse en las clases y en las relaciones de lucha, particularmente como se desarrollan dentro del contexto de conflictos y transformaciones históricamente específicos.

A pesar de sus diferencias, Williams y Thompson intentaron recobrar al sujeto histórico y analizaron la historia y la cultura desde el lado de la experiencia de la participación humana. Esto apunta hacia el segundo supuesto de importancia que subyace a la perspectiva culturalista, es decir, su fuerte énfasis en la importancia de la participación humana y en la experiencia como la piedra angular teórica fundamental para el análisis social y de clase. Thompson aclaró eso en una de sus primeras formulaciones: “El proceso activo [...] es [...] el proceso a través del cual los hombres hacen su historia” (Thompson, 1961). En esta intersección de clase y conflicto la noción culturalista de intervención humana se hace clara.

En la tradición culturalista el concepto de clase es visto no como un conjunto abstracto de determinaciones externas estructuradas alrededor de relaciones económicas. Las relaciones económicas son vistas aquí, no a partir del punto de vista de cómo ellas objetivamente estructuran la membresía de clase de una persona, sino a partir de la forma en que ellas son comprendidas y experimentadas por varias clases y grupos sociales. Como Richard Jonson lo señala, en la perspectiva culturalista: “el problema clave es la cualidad de las relaciones humanas y no la estructuración de éstas a través de las relaciones. Un síntoma de esto es la sobrecarga masiva del término ‘experiencia’” (Jonson, 1979^a). La clase es vista cada vez menos como un medio estructural e impersonal a través del cual la gente define la experiencia y responde a las condiciones bajo las que vive. Las divisiones de clase y la lucha están expresadas dentro de conjuntos de relaciones dominantes y subordinadas que construyen a la sociedad y a su campo colectivo. Para Williams (1965, 1977), las clases exhiben diferentes patrones de regularidad y de pensamiento, así como formas de manifestación del pensamiento, y cada patrón registra los efectos de las divisiones de clase de manera diferente a través de conjuntos de relaciones irregulares y desigualmente estructuradas por la clase dirigente y su cultura dominante. Por lo tanto, clase, cultura y experiencia son vistas en el contexto de las diferentes experiencias y “estructuras de sentimiento” que producen diferentes grupos.

La relación entre dominación, clase y cultura, apunta hacia una importante suposición inherente a la posición culturalista. La naturaleza de la dominación de clase no es vista como una imposición de poder estática y unidimensional por parte de las clases dominantes. En vez de eso, la dominación de la clase dirigente es vista como un ejercicio de poder que tiene lugar dentro de una arena de lucha —un elemento continuo y cambiante de contestación basado en tensiones y conflictos históricamente específicos. Dicho de otra manera, la perspectiva culturalista argumenta que la lucha entre las clases dominantes y subordinadas, a la vez que tiene lugar dentro de condiciones que favorecen a los intereses de la clase dirigente, nunca está atada a la lógica de las consecuencias predeterminadas. El

mensaje central aquí es que la dominación no subsume ni la participación humana ni la resistencia, ya que el sujeto en constitución no puede simplemente ser reducido a los dictados del modo de producción, de la vida material o a la lógica de la dominación inherente a las instituciones de reproducción social como la escuela, la familia, etc. Aunque las determinaciones de la clase dirigente originan las presiones y condiciones dentro de las que los grupos subordinados responden, experimentan y hacen la historia, ésta es una historia siempre marcada por horizontes que permanecen abiertos más que cerrados. Por lo tanto, fuertemente relacionado con el énfasis culturalista acerca de la lucha y la participación humana se encuentra la noción recurrente de que el ámbito de la cultura tiene su propia especificidad y una orientación única hacia las diferentes instancias y fuerzas interrelacionadas que caracterizan una realidad social dada.

Otra suposición importante en la tradición culturalista es que la cultura llega a ser importante sólo si se mueve más allá de tipologías abstractas y regresa a lo concreto. Esto es, la teoría se vuelve crítica y valiosa en la medida en que se interroga sus propios supuestos *a priori*, a través de la recuperación y de un examen de las formas en que el significado humano se produce en las experiencias vividas y en los artefactos históricos producidos por tales experiencias. Por otro lado, esto sugiere un modo de investigación que permite a los oprimidos hablar por sí mismos; esto es, ofrece un marco de referencia teórico que da a un grupo subordinado una oportunidad privilegiada de exhibir cómo se produce y se reproduce a sí misma dentro de la sociedad dominante. Por otro lado, tiende a tratar a los artefactos culturales “como formas sedimentadas de cultura vivida, formas documentales [...] para ser analizadas con la idea de redescubrir, tan cercanamente como sea posible, la estructura de los sentimientos —sean éstos de clase o de un grupo social o de todo un periodo— que dan forma a la cultura vivida, misma que sirve como su sostén” (Bennett, 1981). Lo que es importante aquí es que la conciencia y la experiencia del sujeto humano es el punto de referencia a partir del cual se explican los orígenes de los eventos así como las formas culturales que dichos sujetos olvidan. Consecuentemente, con lo que terminamos en el paradigma culturalista, es con un acercamiento que desea reducir las categorías teóricas a su contexto vivido, para subsumir lo abstracto dentro de lo concreto y hacer de la recuperación de las experiencias vividas de las clases subordinadas, el motivo dominante en la teoría marxista.

La tradición estructuralista: situando al sujeto

Un amplio cuerpo de teorías vagamente etiquetada como “estructuralismo” que se iniciaron a mediados de la década de los sesenta y continuaron hasta los ochenta, plantearon un importante desafío teórico en contra tanto del marxismo ortodoxo como de varias versiones del marxismo occidental. Derivando su inspiración en parte, del trabajo de Ferdinand de Saussure (1974), el estructuralismo registró un impacto en muchos y diversos campos e incluyó entre sus seguidores a marxista y no marxista. Sus diversas tendencias y figuras centrales podrían ser encontradas en las áreas de la crítica cinematográfica y literaria (Barth, 1957, 1977), en antropología estructuralista francesa (Lévi-Strauss, 1972), en acercamientos revisionistas de las teorías freudianas del psicoanálisis (Lacan, 1977), en teorías marxistas del Estado (Poulantzas, 1978), y especialmente en la reformulación de la teoría marxista de la ideología, de Althusser (1969, 1971). A pesar de las diferencias que

separaban a estas teorías, todas se derivaban de una problemática que enfatiza la “fuerza” de las estructuras subyacentes o de las prácticas materiales ejemplares, las cuales “generan las apariencias de la superficie de las formas culturales” (Bennett, 1981). Ya que el alcance de los escritos estructuralistas es tan inmenso, es imposible en esta sección hacer otra cosa que resumir y analizar algunos de los supuestos más importantes del estructuralismo y comparar las problemáticas estructuralistas y culturalistas y plantear la relevancia que cada una pudiera tener para desarrollar una teoría reconstruida de ideología y cultura.

Quiero argumentar que los supuestos estructuralistas son importantes en dos aspectos. En primer lugar, han señalado una serie de preocupaciones teóricas significativas, aunque incompletas, necesarias para reconstruir un marxismo crítico. Su mayor valor, no obstante, reside en el análisis crítico que han proporcionado para relacionarse con versiones marxistas ortodoxas y culturalista. Central en el método estructuralista es el rechazo de la primacía del sujeto humano y la importancia de la conciencia y la experiencia como determinantes primarios en la conformación de la historia. La preferencia en este caso es debida a modos de análisis abstractos, particularmente porque éstos hacen visible las relaciones de las estructuras que ubican, localizan y determinan a la conducta individual y grupal. Esto es, la fuerza del argumento estructuralista reside en su rechazo a la conciencia, la cultura y la experiencia como puntos de partida adecuados para comprender cómo funciona la sociedad y cómo se reproduce a sí misma. En vez de eso, argumenta que conciencia y experiencia son sólo secundarias en el desdoblamiento de la historia y de las relaciones sociales, y que las fuentes primarias han de ser encontradas en la materialidad de las prácticas y en la forma en que son representadas en las estructuras políticas y económicas de la sociedad. Esto se vuelve más claro si analizamos el punto de vista de los estructuralistas acerca de las determinaciones, la totalidad y las relaciones entre clase e ideología.

Un supuesto importante subyacente al marxismo estructuralista reside en su rechazo a la noción antropológica de que los seres humanos son los sujetos o agentes de la historia. El poder, en esta perspectiva, no es atributo de los individuos o de grupos teóricamente informados actuando dentro de condiciones prescritas para hacer la historia. Por el contrario, el poder es una característica de las estructuras que no sólo constituyen y ubican a la conducta humana sino que también niegan la eficacia misma de la participación humana. Dicho de otra manera, es la fuerza de las prácticas materiales y las relaciones sociales constitutivas que ellas producen lo que, en este caso, reduce a los seres humanos a ser soportes de papeles estructuralmente determinados. Además, la totalidad de las determinaciones estructurales complejas no pueden ser percibidas, examinadas o transformadas haciendo una apelación al “terreno” de la experiencia o de la subjetividad humanas. Esto es, la conciencia es un efecto, no una causa de tales determinaciones y como tal, deja la noción de la intervención humana como a un constructo de segunda mano que se desliza sobre la superficie de la realidad. Aun ahí donde la intencionalidad emerge, es víctima de “una ideología que nos engaña haciéndonos pensar que somos sujetos” (Appelbaum, 1979). La historia es abstraída de la noción de praxis en la perspectiva estructuralista, y emerge como un proceso sin sujetos. Althusser es bastante claro respecto a este problema:

La estructura de las relaciones de producción determina los lugares y funciones ocupados o adoptados por los agentes de la producción, quienes nunca son nada más que los ocupantes de estos lugares, en la medida en que ellos son soportes (Träger) de estas funciones. Los

verdaderos sujetos (en sentido de sujetos constitutivos del proceso) no son estos ocupantes o funcionarios [...] sino las relaciones de producción (y las relaciones sociales políticas e ideológicas). Pero ya que éstas son “relaciones”, no pueden ser pensadas dentro de la categoría de sujeto (Althusser, 1970).

Segundo, en oposición a las aproximaciones culturalistas que argumentan que la totalidad social está caracterizada por una cultura relativamente autónoma, asegurada principalmente a través de mediaciones activas de los agentes humanos, los análisis estructuralistas proponen una noción de totalidad y una relativa autonomía atada a la irreductibilidad de los niveles específicos de la sociedad. En esta perspectiva, la unidad de la sociedad comprende una estructura compleja de “instancias” separadas y específicas —económicas, políticas e ideológicas. Además, cada una de estas “instancias” son vistas como relativamente autónomas, separadas de las otras y sostenidas como las que tienen efecto único y específico sobre los resultados históricos.

El concepto de autonomía relativa es la piedra angular teórica de los argumentos estructuralistas en contra del reduccionismo económico del marxismo ortodoxo. La autonomía relativa intenta unir lo que al principio parece ser una posición contradictoria: por un lado, propone la especificidad de las estructuras económicas, políticas e ideológicas de la sociedad; por el otro, rehúsa abandonar la noción del marxismo clásico de que la instancia económica es central para la estructuración de la sociedad. Resuelve esta contradicción interna al argumentar que el nivel económico todavía representa la determinación y la contradicción principal de la sociedad capitalista, pero que dentro del contexto de la sociedad del capitalismo avanzado, es reducida a una determinación. Consecuentemente, dentro de la jerarquía de determinaciones que se desarrollaron, la económica es sólo una —aunque implícitamente la más poderosa. Por lo tanto, se plantea una unidad estructurada dentro de diferencias expresadas a través de prácticas y niveles distintivos que construyen a la sociedad. La pregunta de si la instancia económica, política o ideológica incorporará la contradicción dominante entre las clases dirigentes y subordinadas, y llegará a ser la fuerza más importante en la conformación de las relaciones de dominación, siempre estará determinada por las circunstancias históricas específicas que prevalecen en un tiempo y lugar determinados.

Dos puntos pueden ser usados para ilustra la lógica de este supuesto. Primero, como mencioné en el capítulo tres, vale la pena recordar que para Althusser (1971) el aparato ideológico del Estado, y particularmente las escuelas, representan las instituciones más importantes que actualmente aseguran el consentimiento de las masas en la lógica del capitalismo dominante. Esto es, la intervención de cualquier nivel —así como lo ideológico y su expresión estructural más poderosa, la escuela— gana fuerza al grado de que puede marcar los límites a la autonomía relativa de otras instituciones. Segundo, la autonomía y especificidad relativas de diferentes niveles de la sociedad pueden ser vistos en la teoría del Estado de Poulantzas (1973, 1978). Para Poulantzas el Estado no puede ser reducido a la noción marxista vulgar entendido como un “mero” instrumento de monopolio de capital que ejerce el control sobre la sociedad. En vez de eso, Poulantzas argumenta a favor de la especificidad irreductible del Estado y señala su posición objetiva como una fuerza mediadora que incorpora las contradicciones y luchas inherentes a la clase dirigente. El papel del Estado en la formación de relaciones sociales dominantes es crucial, pero no puede ser entendido en términos meramente instrumentales. Su carácter real está revelado en su función regulatoria y en las contradicciones y tensiones inherentes al mismo. Su

poder determinante depende de su habilidad para limitar en cualquier momento la autonomía de otras instituciones.

El tercer centro de importancia del pensamiento estructuralista gira alrededor de los conceptos de clase y de ideología. La clase, en la perspectiva estructuralista, está conceptualizada principalmente como una posición objetiva establecida por el lugar de uno en las redes de relaciones de propiedad. En esa perspectiva, la distinción de clase *en sí* sustituye a la distinción de clase *para sí* enfatizada por los culturalistas. Al rechazar la noción de clase como un modo intersubjetivo de experiencia, los estructuralistas remplazan el concepto de los sujetos de clase como agentes de la historia, o hasta *posibles* agentes de la historia, como la noción de la lucha de clases. Pero el constructo de lucha es usado en esta perspectiva para referirse a los conflictos que emergen entre los procesos sociales que existen en relaciones objetivamente antagónicas que constituyen la división social del trabajo. La expulsión de las dimensiones interpersonales de las relaciones de clase, así como la noción relativa de que las clases son agentes potenciales, autoconscientemente organizados en la construcción de la historia, es completamente rechazado. En un nivel, la posición estructuralista representa un ataque a los culturalistas —como Williams (1965) y Thompson (1966), quienes a veces parecen reducir la clase a “meras” categorías políticas y culturales, es decir, a formas de conciencia y modos de acción colectiva. En otro nivel, la posición estructuralista es completamente compatible no sólo con la suposición de que las clases sociales están objetivamente determinadas, sino también con la idea de que la naturaleza misma de la subjetividad humana es una expresión de las determinantes políticas e ideológicas. Esto nos lleva otra vez a la noción de ideología de Althusser.

Como lo mencioné en el capítulo tres, Althusser (1969, 1970, 1971) comienza con un rechazo de la idea de que la ideología puede ser conceptualizada como conciencia falsa o distorsionada. Las ideologías no son ideas. De acuerdo con la perspectiva estructuralista, la ideología tiene una existencia material y está profundamente implantada en las prácticas sociales que constituyen campos como la escolarización, el derecho, la historia y la sociología. En algunos aspectos, éste es un gran avance por encima de las teorías previas sobre ideología porque aclara las bases estructurales de la opresión humana mientras que simultáneamente señala la necesidad de luchar por algo más que un cambio de conciencia, esto es, la transformación de prácticas sociales específicas en instituciones concretas, como las escuelas. Por supuesto, la ideología en este caso no hace más que cambiar del énfasis de la conciencia al de las prácticas materiales; también ubica a la ideología como una característica estructurada de la inconsciencia, y al hacer esto aniquila la naturaleza constitutiva de la conciencia misma. Para Althusser (1970), las ideologías son una parte fundamental de cada sociedad y son una fuente de cohesión y unidad entre hombres y mujeres en esa sociedad. En esencia, la ideología tiene dos requisitos funcionales en el trabajo de Althusser. Por un lado, es tanto un medio como un producto de prácticas materiales que constituyen el famoso aparato ideológico del Estado (instituciones que mantienen el control primeramente a través del consenso).

Por otro lado, los individuos no sólo “viven” dentro de la ideología por medio de las prácticas de las que ellos participan en los diferentes aparatos ideológicos, sino que también están constituidos por ideología. Ideología en este sentido se refiere a una forma específica de relación que los sujetos humanos tienen en el mundo, cuyo origen se encuentra en las representaciones estructuradas instaladas en la conciencia (Althusser, 1969, 1971) o situadas en lo que Poulantzas (1975) describe como la experiencia vivida. Lo que estas dos formulaciones tienen en común, es que la ideología está descrita en términos de su función,

la que ha de insertar a los individuos dentro de relaciones sociales para las que ellos simplemente sirven como sostenes. La naturaleza de la relación entre individuos y relaciones sociales está mejor captada en la ahora famosa tesis de Althusser de que: “La ideología representa la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia” (Althusser. 1971). La ideología, entonces, constituye “sujetos” en la perspectiva estructuralista, pero tales sujetos son humanos sin el beneficio de la reflexión o de la posibilidad de luchar individual o colectivamente. Por último, la lucha de clases en esos supuestos parece ser un constructo enajenado que plantea más preguntas que las que resuelve, ya que en la problemática estructuralista no hay agentes autoconstitutivos para conducirla (Hors, 1979).

Quiero concluir este análisis descriptivo de los supuestos culturalistas y estructuralistas ofreciendo una crítica de ambas posiciones e indicando simultáneamente cómo los elementos teóricos de cada una pueden ser combinados en una forma razonada para establecer el fundamento para el análisis de la ideología, la cultura y el poder que esto conlleva.

La posición culturalista sufre de una serie de defectos teóricos. Primero, hay un énfasis exagerado en los supuestos culturalistas de la primacía de la conciencia y la experiencia. Aunque éstos son claramente cruciales para cualquier teoría social que intenta ser dialéctica, debe ser reconocido que hay determinantes que trabajan “fuera” de la esfera de la conciencia. Mientras que éstos no aparecen en las experiencias más inmediatas de hombres y mujeres, ejercitan una fuerza poderosa en la formación de sus vidas. Marx (1969^a) captó esta idea en su famoso enunciado de *El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*:

Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen sólo según les place; no la hacen bajo circunstancias elegidas por ellos mismos sino bajo circunstancias directamente encontradas, dadas y transmitidas del pasado. La tradición de todas las generaciones muertas pesa como pesadilla en el cerebro de los vivientes (Marx, 1969).

Marx se refiere al lado oscuro de esta dialéctica, misma que los culturalistas minimizan. Al enfocarse en la cultura y en las experiencias como las dimensiones más prominentes de clase, los culturalistas parecen descuidar las formas en que la historia trabaja a espaldas de los agentes humanos. Esto conlleva a una segunda crítica importante. Las poderosas estructuras determinantes tales como trabajo, familia y Estado, frecuentemente ignoradas en estos supuestos, y las preguntas cruciales de sobre qué clases luchar o qué da a una clase más poder que a otra, están devaluadas en relación con el valor y la autenticidad de la experiencia de la clase trabajadora. Las clases implican conflictos sobre relaciones de poder y no simplemente relaciones de significado; los culturalistas parecen olvidar esto. Por supuesto, los procesos de la categoría de formación de clase implican una noción de poder, pero los culturalistas generalmente no hacen énfasis en cómo el poder se vuelve útil como parte de una estrategia de clase para apropiarse de las condiciones materiales que subyacen a la actividad emancipatoria.

Tercero, hay una tendencia entre los culturalistas a igualar la relación entre clase y cultura y a tratarlas a las dos como homogéneas. Esta es una cosa para enfatizar en la recuperación de historias, significados y experiencia de los grupos subordinados, pero es otra cosa para fundamentar el valor de dicha empresa con la noción de que la dignidad de una clase es sinónimo con sus fundamentos en una cultura y conjunto de prácticas

específicas de clase. Abundan las contradicciones en la esfera económica y también en las culturas dominantes y subordinadas. Claramente, uno puede encontrar entre grupos de la clase trabajadora una afinidad selectiva que habla de ciertos valores, prácticas y preocupaciones, pero también está presente todo un rango de diferencias expresadas culturalmente y manifestadas en una variedad de experiencias vividas. Como Davies lo señala:

[...] las clases no son masas sin diferenciación sino estructuras complejas construidas por grupos diferentes de historias y tradiciones culturales diferentes. Las diferencias pueden ser expresadas culturalmente y vividas a través de un vasto repertorio de características culturales específicas de la clase trabajadora —como las diferencias de sexo, dialectos regionales y locales, vestido, deporte, raza y etnia y la lealtad respetable y accidentada de la clase trabajadora (Davies, 1981).

Lo que es importante aquí es señalar que una vez que llega a ser claro que las clases incluyen una variedad de contradicciones y tensiones, podemos comenzar a entender la noción de la conciencia contradictoria, la forma compleja en que las subjetividades se constituyen y cómo la gente puede actuar en contra de sus propios intereses de clase. Esto nos conduce a otra crítica importante de esta postura. Al elevar la noción de experiencia a alturas casi etéreas, nos da un sentido inadecuado de cómo juzgar tales experiencias, ya que es asumido que hablar por sí mismas. Además, los supuestos culturalistas suministran pocas herramientas teóricas para la comprensión de la forma en que las prácticas materiales, particularmente las económicas, sobrecargan y dan forma a la experiencia individual y colectiva. Esto no quiere sugerir una noción de determinación con resultados predefinidos, como traer a la vista las represiones propias que limitan las opciones que tiene la gente. El vínculo entre la carencia de capital y la impotencia es un tanto real y determina si las cuentas pueden ser pagadas, la comida puede ser suministrada, los carros pueden ser reparados, la esperanzas pueden ser sostenidas, la salud puede ser adquirida, etc. Esto no quiere decir que Williams (1977), Thomson (1966), Hebdige (1979), y otros ignoren las determinaciones económicas u otras determinaciones materiales. Estado determinaciones están incluidas en su trabajo, pero sólo como una conveniencia teórica; carecen de la fuerza absorbente que se merecen. La crítica de Jonson al culturalismo es provocativa:

Cualquier análisis de “la cultura de la clase trabajadora” debe ser capaz de captar la relación entre las clases económicas y las formas en que ellas llegan (o no) a ser activas en políticas concientes. Si los dos aspectos de los análisis de clase están combinados, esto no es posible. Si la clase es entendida sólo como una formación cultural política, todo un legado teórico es empobrecido y los supuestos materialistas son indistinguible es de una forma de idealismo. Puede ser verdaderamente que la relación entre lo que el culturalismo llama “experiencia” y la movilización de fuerzas políticas o más correctamente, entre las clase económicas y las organizaciones políticas, nunca o raramente es tan simple como los modelos “transitivos” o “expresivos” lo dan a entender. Las clases económicas raramente aparecen como fuerzas políticas (Jonson, 1979^o).

Finalmente, el culturalismo recicla, en ves de interrelacionar el dualismo entre participación humana y estructura. Por supuesto, las propuestas culturalistas desarrollan una perspectiva de la cultura como experiencia vivida que intenta recobrar a la participación humana. Pero

lo hace a costa de devaluar la importancia de las prácticas materiales y los diferentes niveles de especificidad que se exhiben dentro de la totalidad social. En efecto, como lo he indicado, muchas de las debilidades culturalistas son fortalezas de los estructuralistas. Lo que es importante enfatizar es que el acercamiento culturalista contiene un número de elementos teóricos que son invaluable para desarrollar una teoría radical de la pedagogía, y específicamente una comprensión más viable del significado e intención de la relación entre ideología y cultura. Dicho de otra manera, el culturalismo empieza en el lugar correcto pero no va muy lejos teóricamente —no excava dentro de la subjetividad a fin de encontrar sus elementos objetivos.

Antes de ofrecer una breve crítica a la tradición estructuralista, quiero enfatizar que a pesar de sus defectos, el culturalismo ha ofrecido un servicio teórico importante al rescatar al marxismo crítico de una ortodoxia que amenazaba con desmantelarlo de todo su potencial radical y posibilidades. Además, ha dado un brinco teórico importante más allá de todas las formas de estructuralismo en su insistencia en lo que E.P. Thompson (1977) ha llamado “la educación del deseo”. Es decir, el culturalismo ha rechazado rendirse a los principios de la pseudociencia cósmica, a los impulsos y legados utópicos, con su fe subyacente en el sueño, la fantasía y la posibilidad trascendente. Este impulso es el que justifica a las así llamadas críticas de qué *es* hacia *lo que podría ser*; este impulso también se refiere a los seres humanos como a simples consumidores de los bienes económicos. Dicho de otra manera, los supuestos culturalistas mantienen vivas las necesidades y deseos que no pueden ser extinguidas dentro de la lógica de la certeza y del cálculo racional. Esto nos conduce a una calificación final y a favor del culturalismo. Su énfasis en la conciencia histórica y en la intencionalidad crítica como los terrenos más importantes sobre los que se empieza la lucha para abrirse paso en estructuras de opresión rígidas y agobiantes no puede ser sobreenfatizada. Por ejemplo, el intento de Thompson (1966) de reconstruir las experiencias vividas del trabajo y de las clases subordinadas es como un testimonio histórico, a pesar de sus defectos, del poder de los seres humanos para luchar constantemente en contra de las fuerzas de opresión. El capital no ha construido sus edificios ideológicos y materiales sin resistencia por parte de esos que son victimados por ellos. Esto no significa dar apoyo a la lógica del romanticismo burgués sino registrar el significado de hechos de lucha histórica y participación humana. En pocas palabras, la tradición culturalista, aunque profundamente defectuosa, ha ofrecido una contribución importante para el desarrollo del marxismo crítico en tanto que sus suposiciones centrales han resonado con el planteamiento de Nietzsche de que “el hombre sólo puede llegar a ser hombre [...] a través de su poder de transformación de los elementos de la historia” (Nietzsche, 1949).

Quiero hacer una breve crítica a algunos de los supuestos estructuralistas discutidos hasta el momento. Ya que son abundantes los análisis críticos del estructuralismo (Giddens, 1979; Appelbaum, 1979; Aronowitz, 1981; Hirst, 1979), resulta innecesario repetir en detalles las críticas presentadas en esa literatura. En vez de eso, me centraré en el tratamiento estructuralista de conceptos como determinación, intervención humana, mediación y conciencia histórica, mismas que merecen algún comentario.

En primer lugar, en la problemática estructuralista el sujeto humano parece ser conceptualizado en términos transhistóricos en naturaleza y de carácter universal. Esto es, los sujetos humanos parecen ser disueltos en una teoría de dominación y determinación que soporta una extraña semblanza de la descentralización positivista del sujeto (Giddens, 1979). En la racionalidad positivista, el sujeto es subsumido dentro de una lógica

cuantificable de certeza que no deja espacio para el momento de la creación propia y la mediación; mientras que en la perspectiva estructuralista los agentes humanos son registrados simplemente como efectos de los determinantes estructurales que parecen trabajar con la certeza de los procesos biológicos. En este acercamiento terriblemente mecanicista, los sujetos humanos simplemente actúan como portadores de funciones, constreñidas por las mediaciones que ejercen estructuras como las escuelas, y que responden principalmente a una ideología que funciona sin el beneficio de la flexibilidad o el cambio. La noción de que las determinaciones y los poderes incorporativos de la ideología pueden también producir resistencia, lucha y contestación esta perdida en esta perspectiva. Más significativamente, no hay sentido de la importancia de la coyuntura histórica en la que los seres humanos viviendo determinadas condiciones sociales no sólo reproducen sino que desafían estas condiciones. Además, no hay un sentido de cómo la participación humana, la cultura y la experiencia emergen históricamente bajo diferentes condiciones socioeconómicas para revelar que la lógica de la praxis es relativamente autónoma, esto es, su resultado no puede ser garantizado. Además, las nociones estructuralistas de la intervención humana se han referido a la idea de que las teorías de la reproducción y la determinación son, como Aronowitz lo ha planteado, “sólo parte del álgebra de la revolución” (Aronowitz, 1978). Al representar la importancia de la reflexión humana, el estructuralismo ofrece la racionalidad y la necesidad de *no* ver a los seres humanos en marcos y lugares concretos para poder examinar si hay una diferencia sustancial entre la existencia de determinantes estructurales y sus efectos y desenvolvimientos reales. Best y Connolly plantearon esta cuestión en crítica a la noción de ideología de Althusser y su pretendido control de hierro sobre los agentes humanos. Ellos argumentan, de manera hasta cierto punto correcta, que la misma necesidad de la ideología por naturaleza y no pueden ser ignoradas. Acerca de este problema, vale la pena citar textualmente a Best y Connolly:

La función de la ideología es suficientemente clara. Constriñe la reflexión política de aquellos que se ven a sí mismos insertos en las relaciones reflexivas y expresando actitudes reflexivas de la vida diaria. Los teóricos estructuralistas deben tácitamente reconocer esto; de otra forma no hay necesidad, de acuerdo con la teoría, de una ideología para interpretar el orden prevaleciente en términos de los estándares aceptables para los participantes, y segundo, para desalentar las alternativas estándar cuya aplicación amenazaría la legitimidad del sistema. La ideología desempeña una función en el sistema, pero ¿por qué los agentes la internalizan? Si el sistema X, dadas las características de sus portadores de funciones, requiere de la ideología para opera suavemente, el requisito no explica por qué se consigue. La ideología se adapta a la función con alto grado de precisión y eficiencia, y la ideología verdadera de los portadores de funciones puede separarse, socavando el deseo de los trabajadores de portar esas funciones (Best y Connolly, 1979).

Relacionado con la crítica de la perspectiva estructuralista de la intervención humana se encuentra la falla del estructuralismo para suministrar una explicación adecuada de dominación, mediación y resistencia. Los análisis estructuralistas han ofrecido un servicio teórico al examinar las formas complejas en las cuales las instituciones y prácticas dominantes funcionan a favor de las formaciones de la clase dirigente. Pero la perspectiva de dominación que subyace a estos análisis amenaza con desmantelarlo de sus posibilidades críticas. En otras palabras, la dominación aparece en los supuestos estructuralistas, como el

constructo unidimensional que lo abarca todo y que impide la posibilidad de lucha, resistencia y transformación. Los momentos de autorreflexión, la participación activa en la estructura de dominación, o el rechazo conciente no son sólo minimizados, son virtualmente ignorados. Por lo tanto, para Althusser (1969, 1970, 1971) los agentes humanos permanecen encerrados en formas y prácticas ideológicas de aparato ideológico del Estado cuyos efectos son indistinguibles de la lógica de la dominación que les da forma. En Foucault (1977) es invocada una perspectiva dialéctica del poder y la determinación sólo para colapsarla en un método que permanece firme dentro del discurso interno de las clases dominantes. Los dominados aparecen, pero sólo como recipientes de opresión, atrapados dentro de discursos que estructuran toda su posición. A la intervención humana no le va mejor en los trabajos de muchos críticos literarios estructuralistas. Las relaciones de significado y la lógica de interpretaciones múltiples no sólo descentralizan al sujeto, también lo eliminan. Por ejemplo, Derrida (1977) indica que el sujeto es tan importante como un recipiente de plástico desechable junto a la tarea “real” de desarrollar una ciencia de formaciones ideológicas. El poder, en esta perspectiva de dominación, está limitado a los fenómenos institucionales y estructurales, y como resultado, se ignora la noción de que el poder también puede relacionarse con los actos y logros autoconstitutivos de los actores humanos. Al final, el estructuralismo construye una noción de dominación que comparte los fundamentos teóricos con la lógica de la ideología de la administración. Esto es, sostiene un modelo sobreesocializado y mecánico del desarrollo humano, un modelo que reduce la formación de subjetividades a una impresión de la lógica del capital y de sus instituciones.

Relacionada con la perspectiva estructuralista de la dominación se encuentra la visión de mediación y conflicto. El punto de partida para la teoría estructuralista de la mediación es su negación de la eficacia de la participación humana, esto es, la posibilidad de que entre el momento de la determinación y el efecto se encuentre la esfera de la conciencia y la reflexión. Althusser (1969, 1971), en particular, muestra esta posición en su intento de retener la noción de mediación al mismo tiempo que deja caer la necesidad de la participación humana. Hace esto argumentando que las mediaciones están inscritas en las prácticas materiales que construyen el aparato ideológico del Estado. Aronowitz resume bien su posición:

La noción de ideología de [Althusser], como un conjunto de prácticas materiales a través de las que la gente viven su experiencia de las relaciones sociales capitalistas nos permite comprender el concepto de mediación como a una fuerza material y a removerlo de su forma ideal. Las mediaciones están inscritas en instituciones que son los escenarios de la reproducción social del capital, esto es, en las formas en que el trabajo es reproducido en la familia, la escuela, la religión y en los sindicatos burgueses (Aronowitz, 1981⁹).

La experiencia como modo de conducta constituida en la interacción de las estructuras y la conciencia desaparece en esta noción de mediación. En vez de que la participación y la experiencia sean los momentos principales en el proceso e mediación, se convierten en su producto. Lo que los supuestos estructuralistas han logrado ignorar en esta perspectiva de mediación y experiencia ha sido brevemente articulado pro Adorno: “Lo que es verdad en el concepto de experiencia es la protesta en contra de una condición de la sociedad y del pensamiento científico que suprimiría la experiencia no re reglamentada —una condición que rechazaría al sujeto como momento de cognición” (Adorno, 1973).

Finalmente, otros problemas en la perspectiva estructuralista es el fracaso en su intento por teorizar las nociones de conflicto y resistencia como ejemplos de lucha conciente y acción. En vez de esto, en ausencia de una noción antropológica de mediación y participación, las contradicciones y la lucha son colocadas en el nivel de las estructuras, en las prácticas sociales, alrededor de interpretaciones de “testos”, o al nivel de los procesos psicoanalistas inconscientes (may, 1981). Dentro de esta perspectiva, la resistencia es subsumida en la lógica de la dominación; no hay un punto de partida teórico por el cual se empiece a comprender cómo los hombres y mujeres sienten y consideran la prácticas que los alienan, cómo pudieran acomodarse o derrocar tales prácticas, o más significativamente, de qué manera pudieran transformar sus esperanzas y sueños en formas viables de acción social. En esencia, las relaciones antagónicas vividas desaparecen en estos supuestos, así como las posibilidades para comprenderlos y actuar para transformarlos.

En conclusión, creo que puede ser argumentado que el estructuralismo realiza una serie de avances teóricos que eventualmente se colapsan bajo la perspectiva de tener que reconciliarse con los supuestos más progresistas de la tradición culturalista. No es necesario decir que lo opuesto puede ser aplicado a los supuestos estructuralistas. Ambas posiciones han reciclado el dualismo entre participación y estructura, aunque en una forma teóricamente más sofisticada que en el pasado. Desafortunadamente, la lógica subyacente permanece, y consecuentemente tanto la estructura como la participación son arrancadas de su relación dialéctica y eventualmente son ubicadas en categorías reduccionistas que las desmantelan de su potencial verdaderamente crítico. Lo que se necesita es un compromiso más radical con ambas tradiciones, un compromiso marcado por una abstracción disciplinada y con apropiación que rectifique y trascienda los errores inherentes en cada posición. Existe la posibilidad de unir al dualismo participación-estructura; pero debe ser perseguida por medio de una revisión de nociones de ideología y cultura dentro de una problemática que asuma seriamente las nociones de participación, lucha y crítica. Ahora me remitiré a la exploración de esa problemática.

IDEOLOGÍA, TEORÍA Y PRÁCTICA EDUCATIVAS.

La relación entre ideología y escuela es problemática. En parte, éste es el resultado de una influencia poderosa que la racionalidad positivista ha ejercido históricamente en el desarrollo de la teoría y la práctica educativas. Dentro de este legado, la noción de ideología estaba ignorada junto con la suposición de que las escuelas eran sitios ideológicos e instruccionales. Vinculadas a la celebración de los hechos y la administración de lo “visible”, la racionalidad positivista excluyó de su perspectiva esas categorías y cuestiones que apuntaban al terreno de la ideología. Fija en la lógica de la inmediatez, encontró refugio en el mundo de las apariencias, y como tal, rechazó investigar la lógica interna del currículum con el fin de revelar sus significados ocultos, sus silencios estructurados o verdades no intencionadas. Nociones como “esencia”, falsa conciencia y crítica inmanente se encontraban a salvo escondidas a favor del discurso de la administración, dirección y eficiencia. Consecuentemente, había poco espacio dentro de la lógica de la teoría y práctica educativas dominantes para reconstruir los significados y prácticas establecidos que caracterizaban el funcionamiento cotidiano de las escuelas.

Desde una perspectiva radical diferente, el marxismo ha tenido una larga y extensiva tradición en la que la ideología ha desempeñado un papel significativo como

concepto crítico para la actual crítica al capitalismo y a sus instituciones. No obstante, dentro de tal tradición, el significado y aplicabilidad de la noción de ideología ha permanecido evasiva y equívoca (Summer, 1979; Larrain, 1979). El resultado ha sido que el pensamiento marxista, con pocas excepciones, no ha logrado desarrollar un tratamiento sistemático del concepto; consecuentemente, el valor y aplicabilidad del concepto de ideología como herramienta heurística y teórica crítica no ha desempeñado un papel consistente con su potencial en la teoría y la práctica radicales.

La tradición marxista no está conformada por un concepto unitario de ideología; en vez de eso, uno encuentra una plétora de interpretaciones y análisis del valor del significado del concepto. Aunque hay un amplio rango de interpretaciones, existen ideas e imágenes flotantes de cómo puede ser el terreno teórico de la ideología. Si ha de ser entendida la relación entre escolarización e ideología, la más importante de estas reflexiones teóricas necesita ser identificada e integrada dentro de un marco de referencia teórica más comprensivo. Por lo tanto, es importante investigar las versiones marxistas dominantes de ideología a fin de ver lo que falta en ellas. Esto a su vez demanda un breve análisis crítico de algunos de los supuestos que subyacen a los frecuentemente contradictorios y los supuestos que subyacen a los frecuentemente contradictorios y complejos tratamientos de ideología de la teoría social marxista actual.

Pienso que es preciso y oportuno comenzar por argumentar que la ideología en el sentido marxista más tradicional y ortodoxo ha sido principalmente enfocada, en las relaciones de dominación más que en las relaciones de lucha y resistencia. Una consecuencia de ello ha sido la multitud de interpretaciones que definen la ideología en términos muy peyorativos, esto es, como falsa conciencia (Marx, 1972), como creencias no científicas (Althusser, 1969). O como un conjunto de creencias que funcionan para legitimar a la dominación (Habermas, 1975). En estas interpretaciones, la ideología ha operado a tan alto nivel de abstracción que ofrece pocas ideas de cómo las subjetividades son constituidas en las escuelas, o cómo han funcionado para allanar la naturaleza compleja y contradictoria de la conciencia y del comportamiento humanos, y por lo tanto han disuelto intereses importantes concernientes a la mediación y a la resistencia en teorías rígidas de dominación.

La ideología también ha sido tratada por un número más pequeño de teóricos marxistas, en el sentido positivista, es decir como un conjunto de creencias y formas de discurso construidos para satisfacer las necesidades e intereses de grupos específicos. Por ejemplo, Lenin (1971) concibió la ideología como una fuerza positiva por el grado en que suministraba a la clase trabajadora las actitudes y habilidades necesarias para la autodeterminación. Similarmente, Gouldner (1976) ha realizado uno de los intentos más apremiantes por rescatar la ideología de su estatus peyorativo al argumentar que todas las ideologías contienen la posibilidad de desarrollar una visión crítica del mundo. Asimismo, en adición a la pregunta de si la ideología ha de ser vista bajo una perspectiva peyorativa o positiva, hay una pregunta relacionada de si la ideología debería ser enfocada principalmente en términos objetivos o subjetivos. Por ejemplo, tanto Althusser (1969, 1971) como Volosinov (1973) interpretan a la ideología como una materialidad enraizada en prácticas producidas en aparatos ideológicos del Estado, como las escuelas, o en la materialidad del lenguaje, de las presentaciones y de los “símbolos”. Tanto para Althusser como para Volosinov, las ideologías ubican y constituyen al sujeto humano. Pero el sujeto humano es el referente que falta aquí, así como faltan las relaciones de lucha conducidas ya sea fuera del “texto” o entre los seres humanos reales que sangran, lloran, desesperan y

piensan. Por otro lado, el carácter subjetivo y psicológico de la ideología puede ser encontrado en el trabajo de teóricos críticos tales como Marcuse (1964), o en la obra de culturalismo tales como Williams (1977) y E. P. Thompson (1966). En esta perspectiva, la ideología es situada dentro de la estructura psíquica de los oprimidos, o es la fuerza activa central constituida por las experiencias compartidas y por los intereses comunes.

En la tradición marxista, entonces, hay una tensión central entre una perspectiva de ideología que la considera como un modo de dominación que abarca todo y otra perspectiva de ideología que la entiende como una fuerza activa en la construcción de la participación humana y de la crítica. De modo similar, hay una tensión entre la noción de ideología como fuerza material e ideología como modo de significado. Cada una de estas posiciones es defectuosa teóricamente, en sí misma, y solo cada una es sólo parcialmente útil para ofrecer a los educadores radicales una teoría crítica de la ideología. A fin de constituir una teoría de la ideología como base para una teoría crítica de la escolarización será necesario situarla dentro de una perspectiva teórica que asuma seriamente las nociones de participación humana, lucha y crítica. Además, será necesario definir los límites del concepto para retener su valor analítico y su campo particular de aplicación.

IDEOLOGÍA: DEFINICIÓN, LOCALIZACIONES Y CARACTERÍSTICAS

Cualquier definición de ideología tiene que luchar no sólo con la cuestión de qué es sino también qué no es. Quiero comenzar con este punto. Una perspectiva de ideología que en particular debe ser abandonada antes de que el concepto pueda ser rescatado de su propia historia, es la noción althusseriana de que la ideología existe en aparatos materiales y que tiene una existencia material. Como Jonson (1979b) lo señala el argumento de Althusser transforma una “idea genuina” en una “hipérbole precipitada” (Jonson, 1978). Argumentar que las ideologías están localizadas en prácticas sociales concretas y tienen efectos específicos en dichas prácticas es un planteamiento importante, pero forzar el significado de ideología para hacerlo sinónimo del mundo material, generaliza tanto el concepto que lo deja sin significado como herramienta analítica. Además, esta definición de ideología falsamente colapsa la distinción entre lucha ideológica y lucha material. Es decir, confunde la lucha en el nivel ideológico de significados, discurso y representación con las luchas sobre la apropiación y el control concretos del capital, del territorio y de otros recursos. Por supuesto, ambas formas de luchas están relacionadas, pero no pueden ser fundidas. Por ejemplo, las escuelas son aparatos culturales involucrados en la producción y transmisión de ideologías. Una cosa es hablar de la escuela como el lugar donde las ideologías conflictivas están reñidas y otro es ver a las escuelas como instituciones políticas y económicas, como personificaciones materiales de experiencias vividas y de relaciones antagónicas históricamente sedimentadas que necesitan ser poseídas y controladas por grupos subordinados para sus propios fines.

La distinción entre ideología y materialidad de la cultura es importante; no puede ser reducida al simple dualismo de ideas contrapuestas a la realidad material. La relación de ideología con la cultura material es más compleja que esto. Por un lado, la ideología puede ser vista como un conjunto de representaciones producidas e inscritas en la conciencia y en la conducta humana, en el discurso y en las experiencias vividas. Por el otro, la ideología afecta y es concretizada en varios “textos”, prácticas materiales y formas materiales. En consecuencia, el carácter de la ideología es mental, pero su efectividad es tanto psicológica

como conductual; sus efectos no están sólo enraizados en la acción humana sino también inscritos en la cultura material. La ideología como construcción incluye una noción de mediación que no la limita a una forma ideal (Aronowitz, 1981^a)

La distinción entre ideología y materialidad de la cultura ofrece las bases para analizar el significado de ideología dentro de un rango específico de utilidad y aplicabilidad. Quiero argumentar que la ideología tiene una cierta especificidad que la une a la producción, consumo y representación y significados y conductas. Esto es, la ideología está localizada en la categoría de significado y tiene una cualidad activa para éste, el carácter por el cual es definido por esos procesos “por los que el significado es producido, desafiado, reproducido y transformado” (Barreto, 1980). En esta perspectiva, la ideología se refiere a la producción, consumo y representación de ideas y comportamientos, que pueden distorsionar o aclarar la naturaleza de la realidad. Como conjunto de significados e ideas, las ideologías pueden ser coherentes o contradictorias; pueden funcionar dentro de esferas de la conciencia y de la inconsciencia; y finalmente, pueden existir en el nivel del discurso crítico así como en la esfera de la experiencia de lo dado por hecho y en la conducta práctica (Giddens, 1979; Bourdieu, 1977^a; Marcuse, 1955). La complejidad de este concepto está captada en la noción de que mientras que la ideología es un proceso activo que comprende la producción, consumo y representación de significados y conductas, no puede ser reducido a una conciencia, a un sistema de prácticas, a un modo de inteligibilidad o a una forma de mistificación. Su carácter es dialéctico, y su fortaleza teórica es el resultado de la forma en que rehuye el reduccionismo y en que une los momentos aparentemente contradictorios mencionados más arriba.

Pero deben ser hechas una serie de estipulaciones si ha de evitarse que la definición de ideología desarrollada hasta el momento caiga en un tipo de sociología del conocimiento que, como adorno señala, tenga la debilidad de “cuestionar todo y no criticar nada” (Adorno, 1967^a). Para repetir, el rasgo característico de la ideología es su localización en la categoría de producción de significados y pensamiento, su potencial crítico sólo llega ser completamente claro cuando está unido a los conceptos de lucha y crítica. Cuando está ligado a la noción de lucha, la ideología esclarece las relaciones importantes entre poder, significado e interés. Esto sugiere la importante idea de Marx (1969^b) de que las ideologías constituyen el medio de lucha entre clase en el nivel de las ideas, así como la idea corolaria ofrecida por Gramsci en su comentario de que las ideologías “organizan a las masas [...] y crean el terreno sobre el que se mueven los hombres, adquieren conciencia de su posición, luchan, etcétera” (Gramsci, 1971).

Tanto Marx como Gramsci indican que cualquier teoría de la ideología tiene que tomar en cuenta el concepto de poder y sus corolarios, antagonismo social y lucha de clases. El vínculo entre ideología y lucha señala la inseparabilidad del conocimiento como poder; enfatiza que la ideología no se refiere sólo a formas específicas de discursos y de relaciones sociales que estructuran sino también a los intereses que ellos promueven (Gouldner, 1976). Por lo tanto, cuando Marx (1969^b) vinculó la ideología con los intereses sectoriales de grupos dominantes de la sociedad, señaló una forma de ideología crítica cuya función es, en parte, descubrir las mistificaciones específicas de clase y señalar las luchas concretas que apuntan hacia la derrota de la dominación de clase.

Esta forma de ideología crítica indica la necesidad de penetrar más allá del discurso y de la conciencia de los actores humanos, hasta las condiciones y bases de sus experiencias cotidianas. La crítica en este sentido descubriría las falsificaciones e identificaría las condiciones y prácticas que las generan. La ideología crítica se centra en esta instancia

alrededor de un análisis crítico de las fuerzas subjetivas y objetivas de dominación, y al mismo tiempo revela el potencial transformador de los modos alternativos del discurso y de las relaciones sociales basadas en los intereses emancipatorios. También es importante argumentar que la ideología crítica implica más que un análisis crítico de los modos de conocimiento en las prácticas sociales para determinar si sirven intereses represivos o de clase. Es importante reconocer que además de su papel funcional en la construcción y mantenimiento del poder de las formaciones sociales dominantes, la ideología opera como un conjunto relativamente autónomo de ideas y prácticas, cuya lógica no puede ser reducida meramente a los intereses de clase. Otra vez su significado y especificidad no pueden ser agotados al definir su relación funcional con los intereses de clase y con la lucha. En este caso, la ideología crítica no sólo se enfocaría como una ideología específica que funcionara para servir o resistir la dominación de clase (o cualquier otra forma de dominación), también identificaría los contenidos de esas ideologías en cuestión y juzgaría la verdad o falsedad de los contenidos mismos (Adorno, 1976). Esto es, si las nociones de ideología y de ideología crítica han de servir realmente a intereses emancipatorios de clase, finalmente no pueden permanecer separadas de las cuestiones y verdaderas demandas. Es importante mantener esta comprensión de la cualidad transformadora y activa de la ideología cuando consideramos el vínculo entre ideología y participación humana. Como medio y como resultado de la experiencia vivida, la ideología funciona no sólo para limitar la acción humana sino también para habilitarla. Esto es, la ideología promueve la participación humana y al mismo tiempo ejerce fuerza sobre individuos y grupos. La última transpira a través del “peso” que asume la ideología en discursos dominantes, formas seleccionadas de conocimiento sociohistórico, relaciones sociales específicas y prácticas materiales concretas. La ideología es algo en lo que todos participamos; aun así raramente comprendemos la opresión histórica que produce y limita la naturaleza de esa participación, o las posibilidades para ir más allá de los parámetros existentes de acción que nos da la posibilidad de ser capaces de pensar y actuar a favor de una existencia cualitativamente mejor.

Este problema señala no sólo cómo las ideologías han de ser explicadas sino también su “ubicación” y función. La naturaleza de la ideología y su utilidad, como un constructo crítico para la pedagogía radical, pueden ser mejor aclaradas si nos enfocamos en lo que yo he llamado *campo operacional*. En el sentido más general la ideología opera en el nivel de la experiencia vivida en el nivel de las representaciones inmersas en los artefactos culturales y en el nivel de los mensajes de las prácticas materiales producidas dentro de ciertas tradiciones históricas, existenciales y de clase. Quiero examinar brevemente las relaciones entre la ideología y cada una de esta “locaciones” respectivas, aunque me concentraré principalmente en cómo funciona la ideología en el nivel de la experiencia vivida. Al hacer esto, delinearé mejor la noción de ideología crítica y su relevancia para la pedagogía radical.

Ideología, experiencia humana y escolarización

Es muy importante para la comprensión de cómo funciona la ideología a favor de la reproducción social, entender el problema de cómo influye la ideología sobre y por medio de los individuos para asegurar su consentimiento con el *ethos* y las prácticas básicas de la sociedad dominante. Igualmente importantes para una comprensión de la ideología que funciona a favor de la transformación social, es el problema de cómo la ideología crea el

terreno para la autorreflexión y la acción transformadora. No creo que el concepto de ideología pueda ser localizado en la esfera de la conciencia, como en el marxismo tradicional, o exclusivamente en el ámbito de la inconsciencia, como Althusser (1969, 1971) y sus seguidores la estructura de las necesidades que constituyen la disposición y la personalidad de cada persona. Para Marcuse, la ideología como represión de un constructo teórico basado en las relaciones reificadas de la vida cotidiana —relaciones caracterizadas por “la sumisión de la realidad social a formas de cálculo y control”— (Feenberg, 1981). Lukács (1968) señala el carácter social de la ideología represiva en su noción de reificación, por lo que las relaciones concretas entre los seres humanos están hechas para parecer tan objetivas como las relaciones entre cosas. Adorno (1967*b*, 1968) y Marcuse (1955) captan la dinámica subjetiva de la reificación en el concepto de la segunda naturaleza. La ideología como reificación era una forma de inconsciencia en la cual la naturaleza históricamente contingente de las relaciones sociales bajo el capitalismo se había “olvidado” y había tomado la apariencia de permanencia mítica y realidad incambiable. La ideología como segunda naturaleza estaba históricamente congelada en el hábito, y arraigada a la misma estructura de las necesidades. Por lo tanto, la ideología no sólo da forma a la conciencia sino que también llega hasta las profundidades de la personalidad y refuerza, a través de patrones y rutinas de la vida cotidiana, las necesidades que limitan “la libertad de la actividad propia de los individuos sociales y [...] su cualitativamente multifacético sistema de necesidades” (Séller, 1974).

De manera diferente a Althusser (1971) y a Bourdieu (1977*b*) quienes proyectaron la conexión entre la ideología y la inconsciencia de modos de dominación encubiertos como de acero, desde los cuales no se veía escape, Marcuse (1955) y Séller (1974) trataron este vínculo de manera dialéctica y postularon sus posibilidades dominantes y emancipadoras. Por ejemplo, ambos teóricos argumentan que ya que las necesidades están históricamente condicionadas, éstas pueden ser cambiadas. Además, el fundamento inconsciente de ideología no sólo está basado en las necesidades represivas sino también en las que son emancipatorias por naturaleza, esto es, las necesidades basadas en relaciones sociales significativas, en la comunidad, en la libertad, en el trabajo creativo y en una sensibilidad estética completamente desarrollada. A partir de este lugar de necesidades contradictorias se desarrollan tensiones tanto dentro de la estructura de la personalidad como dentro de la sociedad amplia. Inherentes a estas tensiones contradictorias se encuentran las posibilidades para un completo y polifacético desarrollo de necesidades “radicales”, y la eliminación de las condiciones que las reprimen. Por lo tanto, la ideología situada en el inconsciente constituye un momento de autocreación así como una fuerza de dominación.

A partir de este análisis surge una serie de cuestiones importantes, dos de las cuales exploraré aquí. Primero, ¿qué elementos particulares de la ideología crítica pueden ser desarrollados después del análisis aportado por los teóricos de la Escuela de Frankfurt y por Heller? Segundo, ¿cuál es la relevancia de este tipo de ideología crítica para una teoría de la escolarización?

La crítica de la ideología en la forma en que está basada en la inconsciencia ofrece las bases para un análisis de esos aspectos de la vida diaria que estructuran las relaciones humanas a fin de revelar su génesis histórica y los intereses que ellas contienen. Lo que parece “natural” debe ser desmitificado y revelado como una producción histórica, tanto en términos de los reclamos no realizados como en los mensajes distorsionados de su contenido, y los elementos que estructuran su forma. La ideología crítica se vuelve histórica

en doble sentido: por un lado, penetran en la historia de las relaciones sociales y revela la verdad o la falsedad de la lógica que la subyace; por el otro lado, investiga la historia sedimentada de la personalidad y tiende a aclarar los orígenes e influencias que operan en el tejido mismo de la necesidad y de la estructura de la personalidad. Además, señala la importancia de identificar, analizar y transformar las prácticas sociales que sostienen la brecha entre los caudales económico y cultural y el alcance real del empobrecimiento humano. Asimismo, la ideología crítica bajo esta perspectiva, invoca la importancia de educar a la gente para que reconozca la estructura de los intereses que limitan la libertad humana, mientras que simultáneamente demandan la abolición de esas prácticas sociales que son su personificación material. Heller (1974) correctamente argumenta que para que las necesidades radicales se desarrollen, los individuos y los grupos tienen que nutrir una constante conciencia autocrítica de su propia existencia mientras que desarrollan relaciones sociales cualitativamente diferentes para sostenerlas.

Lo que es crucial reconocer es el papel que desempeñan las necesidades en la estructuración de nuestra conducta, sea ésta a favor de una reproducción social y cultural o a favor de la autodeterminación. Si hemos de tomar seriamente la participación humana, debemos reconocer el grado en el que las fuerzas sociales plantean. Siguiendo a Gramsci (1971), quiero argumentar que el comportamiento humano se arraiga en un complejo nexo de necesidades estructuradas, sentido común y conciencia crítica, y que la ideología esta localizada en todos estos aspectos de la conducta y pensamiento humanos para producir múltiples subjetividades y percepciones del mundo y de la vida diaria. Esto es, el punto de referencia para la interacción de ideología y experiencia individual puede ser localizado dentro de tres áreas específicas: la esfera de la inconsciencia y de la estructura de las necesidades, el ámbito del sentido común y la esfera de la conciencia crítica. No es necesario decir, que estas categorías no pueden ser limpiamente definidas, ni que existen en forma aislada. Pero el valor de usarlas reside en que llevan el nivel de análisis de la conciencia a un nuevo plano teórico. En vez de ofrecer puntos de referencia para la pregunta de si la conciencia es verdadera o falsa, estas categorías plantean el problema fundamental de qué es la conciencia y cómo está constituida. Además, el argumento de que la ideología existe como parte de la inconsciencia, del sentido común, y de la conciencia crítica apunta hacia un universo ideológico en el cual las contradicciones existen tanto dentro como fuera del individuo. Williams (1977) es de utilidad aquí cuando argumenta que el campo ideológico de cualquier sociedad está saturado de contradicciones dentro y entre lo que él llama ideologías emergentes, residuales y dominantes. El significado, como se produce y recibe en este complejo de ideologías y fuerzas materiales, es claramente irreducible a lo individual y tiene que ser entendido como su articulación con fuerzas ideológicas y materiales que circulan y constituyen a la sociedad más amplia. En otras palabras, la ideología tiene que ser concebida como el origen y el efecto de prácticas sociales e institucionales que operan dentro de una sociedad caracterizada principalmente por relaciones de dominación —una sociedad en la cual hombres y mujeres básicamente no son libres en términos objetivos y subjetivos. Esto se hace más claro si examinamos separadamente las relaciones entre ideología y estas tres esferas de significado y de conducta.

La ideología y la inconsciencia

En el primer capítulo argumenté que uno de los mayores defectos de la teoría marxista fue su falla al no poder desarrollar un vínculo entre lo social y lo psicológico. El marxismo limitaba los parámetros de naturaleza e ideología casi exclusivamente al ámbito de la conciencia y al concepto de la dominación. Se encontraba ausente de estas aproximaciones todo intento de analizar los efectos de la ideología acerca de la personalidad. En otras palabras, había pocos esfuerzos de examinar cómo la ideología producía efectos, no sólo en el nivel del conocimiento, sino también en el nivel de las necesidades y los deseos. Encerrados dentro de una camisa de fuerza teórica que definía el poder como “meramente” opresivo, el marxismo ortodoxo fracasó en su exploración en la forma en que la gente actuaba en contra de sus propios intereses y tomaba parte en su propia opresión, o lo que los obligaba a levantarse y resistir la opresión frente a ventajas intolerables. Foucault planteó esto de manera aguda: “¿Qué permite a la gente [...] resistir el Gulag [¿] ¿Qué puede dar(les) el valor de levantarse y morir para pronunciar una palabra o un poema [¿]?” (Foucault, 1980).

En las últimas décadas, Marcuse (1955), Althusser (1969) y otros, han intentado reconstruir el significado de ideología y situar su ubicación y efectos a fin de incluir la esfera de la inconsciencia y la estructura de necesidades. Como he mencionado repetidamente en los últimos capítulos, la insistencia de Althusser (1969,1971) de que la ideología se basa en la inconsciencia, representa una contribución importante en la redefinición del significado y el funcionamiento del concepto. Apunta hacia los límites de la conciencia al explicar la naturaleza de la dominación mientras que simultáneamente señala el poder de las prácticas materiales y de las relaciones sociales como formas de mediación a través de las cuales la gente vive sus experiencias y genera significados. Si bien Althusser proporciona un avance en la vinculación de la ideología con la conciencia, se encuentra todavía atrapado en una noción de dominación que deja poco espacio para la resistencia o para una noción dialéctica de ideología.

El trabajo de la Escuela de Frankfurt, especialmente el análisis de Marcuse (1955) de cómo la ideología llega a ser sedimentada como segunda naturaleza en la estructura de las necesidades, representa un punto de partida mucho más productivo para investigar el vínculo entre ideología y su fundamento inconsciente. Como lo mencioné en el capítulo uno, Marcuse sostiene que la dominación está enraizada históricamente no sólo en las condiciones socioeconómicas de la sociedad, sino también en la historia sedimentada en históricas y objetivas dejan su impresión ideológica sobre la psique misma. Hacer eso significa fundamentar el encuentro crítico entre uno mismo y la sociedad dominante, reconocer lo que esta sociedad ha hecho de nosotros y decidir si eso es verdaderamente lo que queremos ser. Finalmente, la forma en que es aplicada la ideología crítica a las bases inconscientes de la conducta humana, es sustancialmente significativa sólo si es explorada en relación con la conciencia y con una determinación crítica de la relación entre conciencia y las estructuras e ideologías que componen la sociedad dominante.

Las implicaciones de esta forma de ideología crítica para la teoría y la práctica educativas, se centran principalmente alrededor del desarrollo de una psicología profunda que puede explicar la forma en que se producen, reproducen y resisten las experiencias y las tradiciones históricamente específicas en el nivel de la vida cotidiana de la escuela. Este acercamiento señala dos preocupaciones principales. Primero, señala la necesidad de identificar los mensajes tácitos contenidos en las rutinas cotidianas de la experiencia escolar, y descubrir los intereses emancipatorios o represivos a los que sirven estas rutinas. También sugiere desarrollar un modo de crítica que logre comprender las fuerzas que

median entre las relaciones estructurales de la escuela y sus efectos vividos. Los estudiantes traen diferentes historias a las escuelas; estas historias están incrustadas con intereses de clase, género y raza y dan forma a sus necesidades y conductas, con frecuencia en modos que ellos no entienden o que trabajan en contra de sus propios intereses. Trabajar con estudiantes de la clase trabajadora, por ejemplo, bajo los ímpetus supuestos de una pedagogía radical, significaría no sólo cambiar su conciencia, sino también desarrollar simultáneamente relaciones sociales que sostuvieran y fueran compatibles con las necesidades radicales en las que tal conciencia tendría que estar basada para ser significativa. Un caso pertinente sería desarrollar una pedagogía que hiciera al sexismo de la clase trabajadora un objeto de análisis y de cambio. Sería esencia que tal pedagogía no sólo investigara el lenguaje, las ideas y las relaciones inherentes a la lógica del sexismo sino que ésta fuera desarrollada dentro de relaciones sociales de clase basadas en principios y preocupaciones no sexistas.

Segundo, este acercamiento a la pedagogía radical señala la necesidad de una comprensión por parte de los maestros, de la relación entre capital cultural e ideología como base para confirmar las experiencias que los estudiantes traen con ellos a las escuelas. Los estudiantes primero deben ver sus propias ideologías y capital cultural como significativas antes de poder investigar críticamente su fuerza y sus debilidades. El punto aquí es obvio. Los estudiantes no pueden aprender acerca de la ideología simplemente porque han aprendido cómo los significados son socialmente construidos en los medios de comunicación masiva y en otros aspectos de la vida diaria. Los estudiantes de la clase trabajadora también tienen que comprender de qué modo participan implícitamente en la ideología por medio de sus propias experiencias y necesidades. Sus propias experiencias y necesidades tienen que problematizarse para poder ofrecer las bases que permitan explorar la interacción entre sus propias vidas y las restricciones y posibilidades de la sociedad amplia. Por lo tanto, una pedagogía radical debe dirigirse hacia la tarea de proveer las condiciones para cambiar la subjetividad de la manera en que es constituida en las necesidades, impulsos, pasiones e inteligencia individuales para transformar las bases políticas, económicas y sociales de toda la sociedad.

En pocas palabras, un aspecto esencial de la pedagogía radical es la necesidad de los estudiantes de interrogar críticamente sus experiencias e historias interiores. Es crucial para ellos ser capaces de comprender cómo sus propias experiencias son reforzadas, contradichas y suprimidas como resultado de ideologías mediadas en las prácticas materiales e intelectuales que caracterizan la vida cotidiana en el salón de clases. Claramente, la finalidad de esta forma de análisis no es la de reducir la ideología y sus efectos a la esfera de la inconsciencia sino la de argumentar la importancia de la ideología como componente principal de la teoría educativa y de la praxis radical. Por eso las bases para un pensamiento y una acción críticos tienen que ser fundamentados y desarrollados en las relaciones dialécticas entre conciencia e inconsciencia, y entre la experiencia y la realidad objetiva. El sistema prevaleciente de necesidades en la sociedad capitalista —o cualquier sociedad represiva— debe ser entendido en términos de su génesis histórica y de los intereses que contiene y a los que sirve. Para los educadores radicales, éste es el primer paso para romper con la lógica de las instituciones de la dominación. Debe ser seguido por una radicalización de la conciencia y una reconstrucción de las relaciones sociales que materialmente refuerzan la lógica de los intereses emancipatorios.

Ideología y sentido común.

Una de las contribuciones principales de Marx fue su idea de que la conciencia tenía que ser explicada como parte del modelo histórico de nuestra existencia. Esto es, el pensamiento y su conducción no podían ser separados de la experiencia de cada uno, y las formas de conciencia son formas de vida que son de naturaleza social e histórica. Al mismo tiempo Marx (1969^b) insistía en que mientras que la conciencia es un elemento constitutivo esencial para cualquier actividad, el análisis crítico de la sociedad debe ver más allá del nivel de las creencias vividas y examinar las relaciones sociales en las que fueron implantadas. Para Marx (1969^a), Gramsci (1971), y otros marxistas occidentales, la ideología no era agotada a través de sus representaciones en la inconsciencia. Mientras que la inconsciencia era una esfera ideológica importante, dejaba a los agentes humanos sin los beneficios de la conciencia, no digamos la conciencia crítica. Gramsci, en particular, ofrece una brillante exploración de la ubicación y efectos de la ideología en la esfera del sentido común que él etiquetó como *conciencia contradictoria*. Él comienza con el importante supuesto de que la conciencia humana no puede ser igualada con o agotada en la lógica de la dominación. Por el contrario, la veía como una combinación compleja de *sentido* bueno y malo, un ámbito contradictorio de ideas y conducta en la que los elementos de la acomodación y la resistencia existen en un inestable estado de tensión. Más específicamente, la perspectiva gramsciana del sentido común apunta hacia un modo de subjetividad caracterizado por formas de conciencia discursiva imbuidas con ideas dentro de la realidad social así como con las creencias distorsionadas que las mistifican y las legitiman. En adición, el sentido común se efectúa y se manifiesta a sí mismo en una conducta no discursiva marcada por la misma combinación de elementos de acomodación y resistencia. Lo que comparten estos dos momentos contradictorios, es que como condiciones para el conocimiento y para la conducta, funcionan sin el beneficio de la investigación crítica. A pesar del contenido verdadero de estos momentos, o su fuerza como elementos de dominación el fundamento del sentido común en un modo crítico de mediación —un modo inconsciente de su relación con la totalidad de la sociedad más amplia como medio y producto de sus efectos— es lo que representa su característica singular.

El sentido común representa un modo limitado de autoconciencia en contradicción con la naturaleza y mal equipado para captar la fuerza detrás de él o sus efectos en la totalidad social. En contraste con una noción de ideología que existe ya sea aisladamente en la inconsciencia como una forma no diluida de hegemonía, o que encuentre su presencia en la conciencia simplemente como ideas falsas y distorsionadas, el sentido común representa un ámbito de conciencia que toma su forma debido a una complejidad de subjetividades contrastantes. Desorden más que armonía, caracteriza al sentido común; contiene una interacción dialéctica entre creencias y prácticas hegemónicas y perspicaces. Aunque la participación no desaparece en este supuesto, carece de la dinámica de la conciencia propia necesaria para resolver sus contradicciones y tensiones o para extender sus planteamientos a una perspectiva crítica coherente a partir de la cual pueda comprometer sus propios principios. Gramsci se refiere a este problema en su comentario acerca de la conciencia contradictoria:

El hombre de las masas activo, tiene una actividad práctica, pero no tiene conciencia teórica clara de su actividad práctica, la cual incluye la comprensión del mundo y la razón por la que éste la transforma. Su conciencia teórica puede verdaderamente estar históricamente en

contradicción con su actividad. Uno puede casi decir que él tiene dos conciencias teóricas (o una conciencia contradictoria); una que está implícita en su actividad y que en la realidad lo uno con todos sus compañeros trabajadores en la transformación práctica del mundo real: y otra, superficialmente explícita o verbal que ha heredado del pasado y que ha absorbido críticamente (Gramsci, 1971).

Subyacentes a esta perspectiva se encuentran una serie de supuestos e implicaciones que tienen relevancia para la teoría y la práctica educativas. Primero, Gramsci rescata al sujeto humano al proponer una noción de ideología que no aniquila las facultades mediadoras de la gente ordinaria. Al mismo tiempo, hace eso en una forma que sitúa la participación humana dentro de un campo preexistente de dominación abierto a sus efectos y resultados. Por lo tanto, la conciencia contradictoria no señala principalmente la dominación o la confusión, sino a la esfera de contradicciones y tensiones que está preñada de posibilidades para el cambio radical. La ideología en este sentido se vuelve un concepto crítico al grado en que revela las verdades y la función encubridora del sentido común.

Segundo, Gramsci propone una noción de ideología y del sentido común que comunica una relación dialéctica importante entre el discurso y la actividad práctica. En este caso, la ideología está ubicada no sólo en el nivel del discurso y del lenguaje sino también como experiencia vivida, como conducto práctico en la vida diaria. Gramsci se pronuncia en favor de un análisis que descubra los elementos contradictorios en el discurso para que no sólo puedan ser usados para revelar sus propios intereses subyacentes sino también para que logren ser reestructurados en una forma de conciencia crítica que pueda, en palabras de Gramsci, “hacer coherentes los problemas planteados por las masas en su actividad práctica” (Karable, 1976). En este caso, el carácter “místico” del sentido común ya no habla por sí mismo sino que se vuelve sujeto de una indagación crítica a través de sus propios procesos de pensamiento y de actividad práctica ya que éstas constituyen y reproducen la conducta de la vida cotidiana. En términos pedagógicos, esto sugiere tomar las tipificaciones y las relaciones sociales recurrentes del discurso educativo y desnudarlas de su carácter objetivo o de su así llamado carácter natural. En pocas palabras, éstas deben ser vistas dentro del contexto de relaciones históricas y sociales que son producidas y socialmente construidas. Esto nos conduce a una idea final acerca del sentido común, extraída directamente del trabajo de los miembros de la Escuela de Frankfurt, como Adorno, Horkheimer y Marcuse.

Para la escuela de Frankfurt, la noción del sentido común sólo podría ser entendida a través del análisis de su relación dialéctica con la totalidad de la sociedad más amplia. Inherente a la forma y a la sustancia del sentido común se encontraba la lógica de la estructura de la mercancía; esto es, el sentido común estaba constituido por categorías de lo dado por hecho y por la actividad práctica divorciada de los agentes y las condiciones que las producían. Éstas parecían objetividades, como “donaciones” incuestionables aisladas de intereses y procesos sociohistóricos a través de los que ellas habían evolucionado y los mismos que ellas habían ayudado a sostener. En esta perspectiva, la ideología crítica funcionaba para desenmascarar los mensajes revelados en el sentido común, para reubicar históricamente los intereses que los estructuraban, y para investigar sus reclamos verdaderos y sus funciones sociales. Hay una dimensión importante de ideología crítica en esta formulación, una que es indispensable para una pedagogía radical. La práctica radical comienza, en este caso, con una ruptura a partir del énfasis positivista en la intermediación “que diariamente diluye a los individuos con la invariante apariencia natural de sus

relaciones de vida” (Schmidt, 1981). La ideología crítica toma una dimensión mayor aquí, propone la necesidad de una conciencia histórica —que empiece con el análisis de las reificaciones de la vida cotidiana y que tome las rígidas relaciones congeladas, que reducen a maestros y estudiantes ser “portadores” de la historia, como fundamento para explorar dentro de la historia y descubrir las condiciones que generaron tales condiciones en primera instancia. La conciencia histórica, como instancia de ideología crítica y pedagogía radical en esta perspectiva, funciona “para percibir el pasado en una forma que [hace] al presente visible como momento revolucionario” (Buck-Morss, 1981⁹). Esto nos conduce a la relación entre ideología y conciencia reflexiva, la esfera potencialmente más radical de las tres en las que se localiza la ideología.

Ideología y conciencia crítica

La noción de que la ideología tiene lugar en el ámbito del pensamiento crítico presenta un reto directo a la mayoría de los teóricos de la ideología. Como lo he mencionado previamente, estas teorías tienden a reducir la ideología a una conciencia falsa, o a menospreciarla al contrastarla con el término de ciencia. Quiero argumentar aquí que la ideología puede actuar como momento crítico en la producción de significados aclarando las reglas, suposiciones e intereses que estructuran no sólo el proceso de pensamiento sino también los objetos de análisis. La dimensión ideológica que subyace a toda reflexión crítica, que revela los valores históricos y sociales sedimentados que funcionan en la construcción del conocimiento, de las relaciones sociales y de las prácticas materiales. En otras palabras, fundamenta la producción de conocimiento, incluyendo a la ciencia, en un marco de referencia normativo vinculado con intereses específicos. Como Aronowitz (1980) lo reproducen la misma noción de ideología que critican, esto es, la ideología como mistificación. Aronowitz escribe: “El concepto de la antinomia ciencia/ideología es en sí mismo ideológico porque no logra comprender que el conocimiento es el producto de relaciones sociales” (Aronowitz, 1980).

Ubicar la teoría de la ideología en la esfera de la conciencia crítica significa subrayar las bases normativas de todo conocimiento y señalar la naturaleza activa de los agentes humanos en esta construcción. La gramática subyacente en esta ideología encuentra su máxima expresión en la habilidad de los seres humanos de pensar dialécticamente. Ver críticamente tanto el objeto de análisis como el proceso implicado en tal análisis, como parte de un complejo modo de producir significados, representa no sólo el lado activo de la ideología sino su dimensión más crítica. Por lo tanto ideología implica un proceso por el cual el significado es producido, representado y consumido. El aspecto crítico de ese proceso representa una comprensión reflexiva de los intereses incluidos en el proceso mismo y cómo estos intereses pudieran ser transformados, desafiados o mantenidos a fin de promover, más que de reprimir, las dinámicas del pensamiento y de la acción crítica. La ideología en este sentido sugiere que todos los aspectos de la vida diaria, que tienen un valor semiótico, están abiertos a la reflexión y a la crítica, así como éste señala la necesidad de una atención crítica a todos los aspectos de la autoexpresión.

La ideología crítica da forma al pensamiento crítico haciéndolo más que una herramienta interpretativa. Sitúa a la crítica dentro de una noción radical de interés y de transformación social. El análisis crítico, en este caso, se convierte en la preconditione distintiva e importante para la praxis radical, con un propósito doble. Por un lado, sigue a la insistencia de Adorno (1973) de que la tarea de la ideología crítica es la explosión de la

reinificación —un abrirse paso en las mistificaciones y un reconocimiento de cómo ciertas formas de ideología sirven a la lógica de la dominación. Esto significa analizar los elementos ideológicos ocultos en cualquier objeto de análisis, sea la escuela, el currículum o un conjunto de relaciones sociales, y revelar su función social. También significa liberar sus verdades no intencionadas, los elementos utópicos prohibidos contenidos en lo que ellos incluyen así como en lo que dejan fuera. Más específicamente, esto significa separar las ideas y estructurar los principios en un artefacto cultural y compararlos en un marco de referencia distinto que permite dejar a la vista los límites de ideas específicas y las propiedades formales, mientras que simultáneamente permita descubrir los elementos nuevos y vitales de éstos, que podrían ser apropiados para propósitos radicales. Por ejemplo, al ver a la mayoría de los modelos de alfabetización, un educador radical tendría que identificar primero la ideología que da forma a su contenido y a su metodología. Podría entonces apropiarse de ciertos aspectos fundamentales de estos modelos, pero dentro de un marco de referencia teórico en el que la literatura sea tratada no solamente como una técnica sino como un proceso constitutivo de la construcción de significados y de investigación crítica de las fuerzas que dan forma a las experiencias vividas. Esto señala otra cosa deseada por la ideología crítica, esto es, que ésta sea formada con un espíritu de negatividad implacable, un espíritu diseñado para promover la independencia crítica del sujeto así como la reestructuración y transformación de la realidad social opresiva. La ideología crítica como forma de conciencia crítica se opone al conocimiento de la racionalidad tecnocrática, y en vez de éste, implica un conocimiento dialéctico que aclare las contradicciones que dan forma a los juicios críticos que se requieren para la acción social e individual.

El vínculo entre ideología y noción de verdad no ha de ser encontrado en el mercadeo de prescripciones o en el diluvio de recetas sin fin; en vez de eso, es localizada en lo que Benjamín (1969) ha llamado “la distancia entre el intérprete y lo material” por un lado, y la brecha entre el presente y la posibilidad de un futuro radicalmente diferente, por el otro. El valor de concebir a la ideología como un proceso complejo en la producción y crítica de significados se vuelve más concreto a través de un examen de su funcionamiento como fuerza constitutiva en la estructuración y mediación de representaciones en las prácticas escolares y en las relaciones sociales en el salón de clases.

IDEOLOGÍA, REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS MATERIALES EN EL SALÓN DE CLASES.

Lo que se necesita como parte de la pedagogía radical para captar completamente las relaciones entre la práctica humana y la estructura, es una teoría de la ideología que también sea capaz de comprender la forma en la cual el significado es construido y materializado en los “textos” o en formas culturales como las películas, libros, paquetes curriculares, en los estilos de modas, etc. Por lo tanto, la ideología crítica no está limitada a los procesos ocultos o visibles en el ámbito de la subjetividad y de la conducta sino que está extendida al “estudio de los procesos materiales observables —la manipulación de signos en formas específicas y contextos específicos” (Bennett, 1981). El trabajo de Volosinov (1973), Eco (1976), Coward y Ellis (1977), Kress y Hodge (1979) ha sido invaluable al respecto, debido a que señala la relativa autonomía de las representaciones que funcionan para construir los parámetros dentro de los que el significado es construido, negociado y recibido. Por supuesto, en el enfoque estructuralista “los signos” son sinónimos de la conciencia, y es

negada la noción de que los signos pueden ser tanto el medio como el producto de la conciencia. En otras palabras, no se le da suficiente peso teórico a la ideología como representación de formas expresadas de pensamiento, experiencia y sentimiento. Esto está claramente captado en la afirmación de Volosinov de que “la conciencia individual no es el arquitecto de la superestructura ideológica sino sólo el inquilino en el edificio de los signos ideológicos” (Volosinov, 1973). Pero mientras que es verdad que las representaciones y signos se dirigen (interpelan) y sitúan a los individuos, los seres humanos a los que se dirigen son más que el simple reflejo de los textos en cuestión. En otras palabras, los agentes humanos siempre median a través de sus propias historias y subjetividades, representaciones y prácticas materiales relativas a las clases y al género, las cuales constituyen los parámetros de sus experiencias vividas. Esto es verdadero dentro de los parámetros definidos por la escuela, la familia, el lugar de trabajo y otros sitios sociales. Lo que se necesita para contrarrestar la teoría unilateral de ideología ofrecida por muchos estructuralistas es una teoría sobre recepción y mediación completamente desarrollada (Barreto, 1981). Ese enfoque vincularía a la participación humana y a la estructura en una teoría de la ideología para tratar dialécticamente el papel del individuo y del grupo como productores de significados dentro de campos ya existentes de representación y práctica. No hacer eso, como lo sugiere Jonson (1979), es correr el riesgo de quedar atrapados en modos de análisis estructuralistas que pasan por alto “el momento de autocreación, de afirmación de la creencia o de dar consentimiento”.

El punto de partida para desarrollar una teoría de ideología y escolarización más dialéctica radica en el reconocimiento de que los individuos y las clases sociales son tanto el medio como el resultado de las prácticas y los discursos ideológicos. El significado está localizado en las diferentes dimensiones de la subjetividad y la conducta así como en los “textos” y prácticas del salón de clases que estructuran, limpian y posibilitan la acción humana. Retomando mi discusión del capítulo dos, quiero presentar una teoría de la ideología crítica que se extraiga de las posiciones estructuralistas y culturalistas y desarrollarla dentro de una noción de pedagogía radical. Los principios de organización para tal análisis serán las nociones de reproducción, producción y reconstrucción, mismas que serán delineadas dentro del contexto de este análisis.

La reproducción se refiere aquí a los textos y prácticas sociales cuyos mensajes, inscritos dentro de marcos históricos específicos y contextos sociales, funcionan principalmente para legitimar los intereses del orden social dominante. Quiero argumentar que éstos pueden ser caracterizados como textos y prácticas sociales *acerca* de la pedagogía (*Lundgren Forthcoming*), y se refieren principalmente a las categorías de significado construidas para legitimizar y reproducir los intereses expresados en las ideologías dominantes. Los actos de concepción, construcción y reproducción que caracterizan los textos acerca de la pedagogía, generalmente tienen poco que ver con los contextos en los que dichos textos son aplicados, y los principios que los estructuran casi nunca se prestan a métodos de investigación que promuevan el diálogo o el debate. Tales textos y prácticas objetivamente representan la selección, fijación y legitimación de tradiciones dominantes. Por ejemplo, tanto la forma como el contenido de ellos tienden a tratar a los maestros y a los estudiantes como elementos deificados en los procesos pedagógicos. Hasta en las versiones más sofisticadas de esos textos, como son las Unidades de Humanidades que investigó Carol Buswell, prevaleció la lógica de la importancia aunque en formas recicladas. Buswell escribe:

Los textos dirigieron a los alumnos hacia libros e información guardada en algún otro lugar, lo que era parte del objetivo de enseñarlos a “aprender”. Pero todavía era requerida una respuesta “particular” y encontrarla se convirtió en un complicado ejercicio de orientación conducido a través de la palabra impresa donde adquirir cualquier contenido se hizo más difícil. El énfasis en todas las unidades estuvo en seguir las instrucciones precisas y replicar lo que alguien más había producido, se requería muy poca creatividad (Buswell, 1980).

Esta visión deificada del conocimiento es un ejemplo clásico del “modelo bancario” de Freire (1973) de la escolarización, y no sólo se encuentra en los principios estructurales que le dan forma a tales textos sino también en su contenido. Por ejemplo, Joshua Brown (1981) en un examen extensivo de libros recientes de historia para niños, intentó encontrar los textos que reconocían a la participación humana; que relacionaban las experiencias pasadas con el presente para estimular la curiosidad intelectual; que vincularan las condiciones materiales con las relaciones sociales; que no simplemente presentaran a la historia como figuras y hechos arreglados; y finalmente los textos que trataran a la historia como abierta y sujeta a la interpretación. Lo que encontró fueron libros que contenían una tendencia antiurbana, promovían su contenido describiendo un mundo glamoroso e irreal — como es el de los anuncios comerciales de televisión que proclaman a ala tecnología fuera de las relaciones humanas dentro de las que ésta funciona y colapsan la historia en grandes momentos—, mientras que simultáneamente aplicaban el lenguaje que suprime el conflicto (Brown, 1981).

En otro nivel, existe una cantidad creciente de investigaciones que señalan el uso en aumento de materiales curriculares preempaquetados que enfatizan en la instrucción por entrega mientras que al mismo tiempo eliminan la concepción y la crítica del acto pedagógico. Apple (1982) argumenta que dicho material curricular representa una nueva forma de control sobre maestros y estudiantes, que implica un proceso de deshabilitación y el surgimiento de formas más poderosas de racionalidad que incluyen modos de control cambiantes dentro de la naturaleza de las relaciones de producción capitalista. El control en este caso es removido del contacto directo con el profesor y ahora está situado en los procesos impersonales y en la lógica de las relaciones de administración altamente racionalizadas. Los efectos en la escuela representan una nueva dimensión en la reproducción de textos y de prácticas materiales *acerca* de la pedagogía. Esto es evidente en el planteamiento de Apple:

Las habilidades que los maestros acostumbraban necesitar, que eran consideradas esenciales para el arte de trabajar con niños —tales como la deliberación y la planeación curricular, el diseño de la enseñanza y de las estrategias curriculares para grupos específicos e individuos basados en el conocimiento íntimo de estas personas— ya no son necesarias. Con el influjo a la larga escala de material preempaquetado, la planeación está separada de la ejecución. La planeación es hecha en el nivel de l producción de las reglas para el uso del material y del material mismo. La ejecución es llevada a cabo por el maestro. En el proceso, lo que antes eran consideradas habilidades valiosas, lentamente se atrofian ya que son cada vez menos requeridas (Apple, 1982).

Cada uno de estos ejemplos ofrece una forma de ideología crítica que revela cómo trabajan las ideologías reproductivas. Buswill (1980) ilustra cómo lo principios específicos que estructuran el texto y las relaciones sociales del salón de clases para legitimar las formas de

aprendizaje promueven la pasividad y el seguimiento de reglas más que el compromiso crítico por parte de maestros y estudiantes. Brown (1981) señala los silencios estructurales en el texto, esas ideas y valores que se dejan fuera y por lo tanto son devaluados, y al mismo tiempo analiza la función social de los textos existentes. Apple, por otro lado, muestra la forma en que los principios que estructuran la producción y el uso de materiales curriculares están enraizados en intereses específicos que refuerzan la división del trabajo separando la concepción de la ejecución en el nivel de la enseñanza misma. En todos estos casos, los textos relacionados con la pedagogía suprimen la participación humana mientras que al mismo tiempo legitiman las funciones de dirección y control de la clase dominante. Lo que falta en estos análisis y que los debe complementar, son formas de historia crítica que se mueven más allá de simple registro de las ideologías fijadas en la forma y contenido de las prácticas y materiales curriculares. Además, es imperativo vincular tales representaciones ideológicas con las relaciones sociales históricamente constituidas que subrayen la fuerza y los efectos que algunos estereotipos y relaciones sociales pudieran tener cuando aparecen en las escuelas. Barreto (1980) aclara este problema cuando argumenta que los modelos femeninos son más persuasivos a los clientes masculinos que los modelos masculinos en papeles similares para las clientes femeninas, porque el estereotipo femenino sostiene el peso de las relaciones sociales que tienen una larga historia. Claramente, la única forma de entender tales estereotipos es situándolos en las relaciones sociales que los han constituido históricamente.

No obstante lo importante que es este modo de ideología, ha fallado al no desarrollar una *teoría de la producción*. Esto es, ha fracasado al analizar cómo son mediadas las ideologías reproductivas en los textos y en las prácticas sociales. Es particularmente importante reconocer que los textos son siempre mediados en alguna forma por los sujetos humanos; los significados son siempre producidos por los agentes humanos cuando confrontan y comprometen formas culturales como son los textos, las películas, los paquetes curriculares y cosas por el estilo. Como Argot y Whitty (1982) y Jameson (1979) han enfatizado, las prácticas y significados educativos son “leídos” por los maestros y los estudiantes a través de principios interpretativos y selectivos que soportan el peso de situaciones preexistentes y de ideologías constituidas. La relación entre los mensajes inscritos y los efectos vividos es verdaderamente tenue y no puede ser vista por medio de una lógica reduccionista que colapse a la una dentro de la otra. Esto es, la manera en que un maestro o un estudiante emplea un texto o las relaciones sociales específicas es de acuerdo a una “función de su lugar en la sociedad” (Barreto, 1980). La ideología crítica en esta instancia tendría que ubicar los diferentes discursos ideológicos y las múltiples subjetividades que construyen y constituyen el significado para los estudiantes de diferentes clases, géneros y antecedentes raciales (Therborn, 1981). Esto demanda estar atento al capital cultural que caracteriza las diferentes experiencias estudiantiles y a las guerras en las que los estudiantes producen significados a través de sus antecedentes históricos, de posición, familiares y de clase. Al penetrar en estas ideologías y formas culturales, le es posible a los maestros investigar las mediaciones que dan significado a la experiencia escolar y comprender cómo ellos pueden funcionar a favor de los intereses de la acomodación, la resistencia, o al cambio activo.

Esto nos lleva a un punto final con respecto a las relaciones entre ideología, textos y prácticas sociales. El principio de *reconstrucción* cambia el terreno teórico de los problemas de reproducción y mediación por la preocupación de una apropiación y una transformación críticas. Esto sugiere una forma de ideología crítica en la que los intereses

que subyacen en los textos, representaciones y prácticas sociales no sólo serían identificados sino también desarmados y reformados con el objeto de desarrollar relaciones sociales y modos de conocimiento que sirvan a las necesidades radicales. La tarea de la reconstrucción no es simplemente analizar el conocimiento y las relaciones sociales para dominar las ideologías o las verdades subversivas no intencionadas, sino el apropiarse de sus elementos y habilidades materiales útiles y reestructurarlos como partes de la producción de nuevas ideologías y experiencias colectivas. La producción de conocimiento en este caso está vinculada a las actividades transformadoras, y está situada dentro de una problemática que toma como su propósito último desarrollar las formas de praxis radicales tanto dentro como fuera de las escuelas John Brenkman capta un aspecto crítico de este problema en su demanda del desarrollo de una hermenéutica cultural marxista;

Su proyecto tiene dos caras. Las interpretaciones que leen los textos culturales en relación con sus situaciones y efectos históricos deben conservar o subvertir los significados de acuerdo con su validez, no por una tradición ya constituida sino por una comunidad en proceso. Y, en segundo lugar, la interpretación debe ser conectada con el proyecto de reclamar prácticas de lenguaje que desdoble el horizonte de esta comunidad. Tal hermenéutica se vuelve válida sólo si sirve para construir experiencias culturales de oposición, una esfera pública de oposición. Tiene una tarea política. La tendencia dominante de nuestras instituciones y prácticas culturales —desde la organización del proceso de aprendizaje en las escuelas y los modos académicos de conocimiento que las sostienen, hasta las formas de comunicación de masas mediadas, que cada vez hacen menos necesario el diálogo— es la de socavar la misma posibilidad de los seres humanos de interpretar los discursos que conformaron sus identidades, moldearon sus interacciones y regularon sus actividades. Sólo un proceso de interpretación que se oponga a esta tendencia, activa y prácticamente, puede preservar las posibilidades de una conciencia histórica fundada en la experiencia colectiva (Brenkman, 1979).

Una perspectiva reconstructiva promovería las condiciones necesarias para el desarrollo de lo que Lunckgren llama textos *para* la pedagogía. Éstos serían materiales curriculares y prácticas escolares apropiadas y/o producidas por los maestros y educadores que los usan. Tales textos se refieren tanto al proceso como al producto. Como proceso incluyen y demuestran los principios que unen a la concepción con la ejecución mientras que simultáneamente promueven una atención crítica a las formas de conocimiento y prácticas sociales que toman forma a partir de los principios que promueven la comprensión y el entendimiento. Dichos textos estarían atentos a los procedimientos que ubican al conocimiento en contextos históricos específicos e intentarían descubrir los intereses humanos en los que está fundado. Como productos, los textos se vuelven el medio para concebir una pedagogía crítica con la finalidad de ofrecer a los estudiantes el conocimiento, las habilidades y la sensibilidad crítica que necesitan para poder pensar dialécticamente. Esto es, los estudiantes requieren saber captar las formas en que el mundo concreto se opone a las posibilidades inherentes en sus propias condiciones; necesitan penetrar en la historia para transformar el pensamiento histórico en pensamiento crítico; y finalmente deben ser capaces de penetrar críticamente en las categorías del sentido común y comenzar a moverse más allá de un mundo constituido a través de tales categorías. En pocas palabras, mientras que los textos *acerca* de la pedagogía junto con las relaciones sociales engendradas por ellos están enraizados en la lógica del autoritarismo y del control, los

textos *para* la pedagogía contienen intereses que pueden promover modos de escolarización basados en las dimensiones críticas de una ideología emancipatoria.

CULTURA, ESCOLARIZACIÓN Y PODER

La ideología es un constructo crucial para comprender cómo el significado es producido, transformado y consumido por los individuos y los grupos sociales. Como herramienta para el análisis crítico, escarba por debajo de las formas fenomenológicas del conocimiento del salón de clases y las prácticas sociales y ayuda a ubicar los principios e ideas estructurales que median entre la sociedad dominante y las experiencias de la vida diaria de los maestros y estudiantes. Como constructo político, hace problemático al significado y cuestiona por qué los seres humanos tienen acceso desigual a los recursos materiales e intelectuales que constituyen las condiciones para la producción, consumo y distribución del significado. Similarmente, plantea cuestiones acerca de por qué ciertas ideologías prevalecen en ciertos momentos y a los intereses de quien sirven. Por lo tanto, la ideología “se refiere” a la noción de poder, haciendo énfasis en las formas complejas en las que las relaciones de significado son producidas y combatidas.

Al reconocer que las ideologías son siempre producidas, transmitidas y recibidas dentro de prácticas sociales particulares organizadas alrededor de sistemas sociales específicos, con acceso a varios grados de tecnología sofisticada, se hace claro que la ideología como constructo revela un aspecto limitado, aunque esencial, de las relaciones que caracterizan la interacción entre ideología, cultura y escuela. Es decir, si hemos de investigar la relación entre ideología y cultura, es necesario expandir el terreno teórico a partir de un exclusivo enfoque en el significado para incluir los determinantes y principios materiales por medio de los cuales las clases y grupos antagónicos construyen sus experiencias cotidianas.

Como lo he señalado previamente, si la pedagogía radical ha de incorporar una noción crítica de cultura y una cultura crítica dentro de su cálculo teórico, tendrá que rechazar las principales nociones liberales y marxistas del significado de la cultura. Más específicamente, la teoría social tradicional ha reducido la noción de cultura a la categoría de la ciencia social que abarca todo, definiéndola como el todo y la nada que los miembros de una sociedad producen con la finalidad de mantenerse a sí mismos (Tyler, 1981; Shapiro, 1960). O es visto en el sentido de Matthew Arnold, como lo mejor que ha sido pensado y dicho. Los educadores conservadores como Bantock (1968) han regresado a este último uso para defender la distinción entre alta y baja cultura, y proceden a argumentar que debería haber dos currícula en las escuelas. Un currículum de alta cultura estaría diseñado para estudiantes con un talento especial; estaría conformado por el conocimiento y habilidades que caracterizan a las clases dirigentes. Por el otro lado, el currículum de la baja cultura sería no literario para la vasta mayoría de los estudiantes. Ambas posiciones distorsionan la noción de cultura apolitizándola o rechazando el reconocimiento de los intereses legitimados que ésta incorpora y reproduce para mantener ciertas distinciones de clase, raza y género en la sociedad. Igualmente problemático es el hecho de que los marxistas han politizado la noción de cultura y han revelado su lógica política central, pero al hacer esto la han visto como epifenomenal al modo de producción y de hecho la han reducido a un conjunto de principios que uniformemente promueven la dominación (Adorno y Horkheimer, 1973; Bourdieu y Passeron, 1977^o). O, como en el caso de culturalistas como Williams (1965), han limitado su alcance a un enfoque de clase

específica acerca de la experiencia y la lucha sin el beneficio del análisis de las represiones y determinaciones estructurales en los que estas luchas están implantadas.

A fin de rescatar el concepto de cultura, ésta debe ser redefinida y usada como un constructo que señala las nociones de reproducción cultural y social así como las de producción. Debido a que ya he discutido esta idea en detalle en el capítulo tres y a que la delinearé nuevamente en los capítulos cinco y seis, presentaré aquí un breve análisis de una orientación marxista “crítica” alrededor del significado y del uso de la cultura en una pedagogía radical.

En el sentido más general, la cultura está constituida por las relaciones entre diferentes clases y grupos atados por fuerzas estructurales y condiciones materiales y conformados por un rango de experiencias mediadas, en parte, por el poder ejercido por la sociedad dominante. Dos condiciones importantes constituyen esta definición. La primera se centra alrededor de las condiciones materiales que surgen de las relaciones asimétricas de poder y los principios que emergen de diferentes clases y grupos, quienes los usan para dar sentido a su ubicación en una sociedad dada. La segunda condición se refiere a las relaciones entre el capital y las clases dominantes, por un lado, y a las experiencias y a la cultura de las clases subordinadas por el otro. En esta relación, el capital se moviliza constantemente para producir las condiciones ideológicas y culturales esenciales para mantenerse a sí mismo, o las relaciones sociales necesarias para producir la tasa de ganancia.

Dentro de estas dos condiciones la cultura esta constituida como una instancia dialéctica de poder y conflicto fundamentada en la lucha sobre las condiciones materiales y en la forma y contenido de la actividad práctica. No sólo las experiencias vividas de diferentes clases y grupos sino también la actividad práctica implantada en la propiedad, el control y el mantenimiento de instituciones y recursos constituyen la naturaleza y el significado de la cultura. Además, las estructuras, prácticas materiales y relaciones vividas de una sociedad no comprenden en sí mismas una cultura sino que representan un conjunto o complejo de culturas denominadas y secundarias que son funcionales a la sociedad misma. Esto es, son forjadas, reproducidas y contestadas bajo condiciones de poder y dependencia que principalmente sirven a la cultura o culturas dominantes.

Al hacer una distinción entre las culturas dominantes y subordinadas, podemos ubicar los momentos característicos de la cultura en la forma en que el poder es usado, en una sociedad, para mediar entre las ideologías reproductivas y las estructuras de las clases dominantes y el complejo de prácticas, estructuras y principios transformativos y reproductivos de las clases y grupos subordinados. Dentro de este marco de referencia, la cultura va más allá del terreno de la ideología con su enfoque en la producción, reproducción y reconstrucción de significado. Esto es, la cultura toma un objeto de análisis, relacionado pero diferente, en su investigación de la interacción entre la reproducción y la transformación y se enfoca en la lucha por las instituciones y los modos de producción, así como en la lucha entre grupos y clase sociales que actúan para mantener la sociedad existente o para transformarla.

Así definida, la cultura no existe en algún monte Olimpo, apartado de las dinámicas de la historia y de la sociedad, tampoco se colapsa en una teoría parcial de la dominación. En cambio, ésta constituye un complejo de tradiciones, instituciones y formaciones situado dentro de una esfera social de contestación y lucha basada en un complejo de relaciones de poder que influyen y condicionan las experiencias vividas sin imponer sus resultados (Williams,1977). La cultura, desde esta perspectiva, no suprime la participación humana,

tampoco elimina la noción de determinación. La determinación y la participación humanas se presuponen la una a la otra en situaciones que representan un escenario de límites sobre recursos y oportunidades de diferentes clases. Hombres y mujeres heredan estas circunstancias predefinidas pero las comprometen en un “proceso de construcción de significados que siempre es activo” (Bennett, 1981), y dejan abiertos sus resultados.

La cultura se convierte en un constructo crítico cuando se usa para analizar las existencias concretas que caracterizan las relaciones entre formaciones sociales diferentes tal como éstas se desarrollan en el tiempo y en el espacio. Semejantes situaciones necesitan ser comprendidas no sólo en términos de los principios y valores que conforman la “heterogeneidad radical” de, por ejemplo, grupos de clase trabajadora, sino también en términos de cómo éstos se asocian con el peso de las formas institucionales para fomentar y reprimir situaciones en las que los grupos subordinados se convierten en participantes activos en la búsqueda de cambios políticos. La cultura, como se emplea aquí, asume una cualidad dialéctica que sugiere tanto sus cualidades represivas como transformadoras. En el sentido gramsciano, la cultura se transforma en la materia prima tanto para la dominación como para la liberación, si bien la ideología es vista como el proceso activo de los asuntos humanos que se ejercen en la producción, mediación y resistencia del liderazgo moral, político e intelectual que caracteriza a los intereses de las clases dominantes (Gramsci, 1971).

En el primer caso, la cultura representa un conjunto de instituciones, creencia y prácticas que unifican los intereses de la clase dominante. También significa el intento de partes de los grupos dominantes de penetrar las culturas de las clases subordinadas en el orden de ganar su consenso para la existencia de este orden. En el segundo caso, la cultura se refiere a un conjunto heterogéneo de prácticas, creencias y recursos que pueden acomodarse, resistir y aun permanecer indiferentes respecto de la cultura dominante. Aquí el problema es que las experiencias vividas de las masas siempre son problemática. Además, la división sexual y social del trabajo, la heterogeneidad de las diferentes tradiciones, el grado de diferencia de la complejidad de varios sitios sociales y de trabajo, junto con la complejidad de la vida humana en general, hace casi imposible reducir la forma y el contenido de la cultura a una simple cuestión de categorías de clase. Las culturas de clase no son claramente monolíticas, y al mismo tiempo los miembros de la clase trabajadora, por ejemplo, comparten un conjunto de experiencias que son moldeadas en cierto modo por el hecho de pertenecer a una cultura subordinada, en este caso, una cultura que existe en una relación particular con el sistema de remuneración del trabajo y que constituye un rango de experiencias completamente diferente con respecto a las de grupos de la clase dirigente. Ésta es la tensión y entre estas clases que proveen un punto de partida teórico para aclarar cómo las culturas hegemónicas y las ideologías trabajan actualmente en las escuelas o en los otros espacios sociales, para que por medio del análisis de estas formas de oposición y lucha los educadores radicales sean capaces de descifrar y desarrollar una comprensión de la forma en que los mecanismos de la producción social y cultural operan actualmente en las escuelas.

La participación humana y las estructuras se vuelven más visibles en el punto donde las prácticas de oposición y los significados contribuyen a la verdadera naturaleza de los procesos hegemónicos. Tal resistencia no sólo revela el lado activo de la hegemonía, sino también proporciona las bases para una pedagogía radical que constituiría el objeto de un análisis e interpretación crítico. Lo que esto sugiere es que, aun en formas profundas de resistencia existen elementos comunes y básicos que inciden en la lógica de la dominación.

Si son una celebración del sexismo, de la reproducción del trabajo o de la imitación de la mercancía fetichizada, proporcionan el ámbito para comprender cómo se interrelacionan la cultura y la ideología de acuerdo a los intereses de la dominación y de la liberación. Si debe ser desarrollada en la práctica una pedagogía radical, éste es el momento liberador que se necesita para ir más allá de su comprensión y difusión.

Dentro de la definición de la cultura podemos señalar una serie de distinciones entre elementos relacionados que constituyen el campo cultural. En principio están las instituciones y las prácticas culturales que caracterizan a una sociedad determinada; en segundo término, los principios y las experiencias compartidos por grupos particulares y formaciones sociales; y, en tercero, la arena del poder y la lucha que ubica los límites a partir de los cuales se comprenden las fuerzas de la reproducción así como las posibilidades para la lucha política y cultural y para la transformación. Cada una de estas áreas sugiere un objeto distinto de análisis y lucha para el desarrollo de una teoría de política cultural y una pedagogía radical.

Esta primera instancia apunta a la comprensión y desafío de la organización interna de la escuela, mientras que revela cómo su organización y relaciones reproducen una lógica similar en otros sitios. Además, sería necesario investigar y exponer cómo funciona la escuela con todas sus contradicciones para reproducir la lógica del capital y del Estado. A partir de este análisis, las condiciones de trabajo reificadas podrían ser desafiadas y serían expuestos los intereses que guardan. Esto llega a ser relevante especialmente para la contestación de las relaciones jerárquicas de la organización de las escuelas y para la estructura celular que aísla a la mayoría de los maestros y evita que trabajen colectivamente.

La segunda instancia implica descubrir la génesis histórica y la lógica subyacente de las relaciones vividas y de los principios que constituyen el complejo conjunto de culturas de clase. Esto demandaría un estilo freiriano de investigación del significado y de la lógica que le da forma, por ejemplo, al capital cultural de la clase trabajadora, de la manera en que se desarrolla en escuelas, salones de clase y barrios específicos. Pero una pedagogía radical necesita conformarse por algo más que la comprensión de cómo trabaja la reproducción cultural por medio del discurso, las prácticas y las rutinas que caracterizan a los grupos subordinados; es igualmente importante la cuestión de cómo los grupos subordinados también toman parte en la producción cultural. Las tradiciones que dan vida a algunos grupos de la clase trabajadora, unidas con las contradicciones e incoherencias de la vida en la escuela, suministran las bases y el espacio para producción cultural subordinada. La importancia de este proceso no debe ser subestimada si hemos de tomar en serio la pregunta de cómo los grupos subordinados hacen o pueden llegar a obtener una conciencia de la naturaleza de su propia existencia y de su relación con otras clases. Más aún, la distinción entre formas subordinadas de reproducción y producción cultural hace posible diferenciar las aproximaciones pedagógicas que pueden seguir a cada una. Willis ofrece una definición de la producción cultural e indica el método de investigación necesario para analizarla:

Podemos decir provisionalmente que la producción cultural designa, al menos en parte, el uso creativo de discursos, significados, materiales, prácticas y procesos de grupo para explorar, comprender y ocupar creativamente posiciones particulares en series de posibilidades materiales generales. Para los grupos oprimidos es prometedor incluir formas de oposición y penetraciones culturales en regiones y sitios concretos y particulares [...]. Podemos notar que el descubrimiento de estas formas secretas, reprimidas, informales y

reveladas a medias se convierte en el campo especial de un método cuantitativa “vivo”, etnográfico y conmensurado (Willis, 1981).

McRobbie ilustra este acercamiento al revelar cómo un grupo de muchachas de la clase trabajadora de una escuela inglesa redefinieron el código sexual prevaleciente allí “descartando la ideología oficial para mujeres de la escuela (limpieza, diligencia, aplicación, femineidad, pasividad, etc.) y remplazándola por una más femenina y aun sexual. Por lo tanto, las muchachas usaron maquillaje en la escuela, pasaron bastante tiempo hablando en voz alta en la clase acerca de los novios, y usando estos intereses para interrumpir la clase (McRobbie, 1978). Lo que es significativo en este ejemplo es que contiene elementos tanto de producción como de reproducción, cada uno de los cuales responde a diferentes contextos.

La exhibición de una conducta sexual resiste, en el sentido inmediato, representa una forma de producción cultural en oposición con las prácticas y valores sexistas represivos de la escuela. Fuera del contexto escolar, contiene la lógica de la reproducción porque es la base de actitudes tradicionalistas de la clase trabajadora hacia la belleza de actitudes tradicionalistas de la clase trabajadora hacia la belleza, la vida en familia y el matrimonio (fuertemente impresas, por supuesto) con la lógica de la discriminación de género. Claramente, la tarea aquí crear un conflicto entre estos dos momentos para que las estudiantes pudieran comprender los aspectos que incapacitan y que son inherentes al acto inicial de resistencia. Si los estudiantes han de comprender cómo los aprisiona la cultura dominante, tendrán que saber cómo esta cultura penetra la lógica de su propia resistencia. Pero hacer eso significa no sólo comprender cómo las fuerzas de la reproducción y producción cultural operan en las escuelas sino también la forma en que las escuelas funcionan como parte de la totalidad social más amplia.

La tercera instancia que constituye el campo cultural se centra alrededor de una comprensión de los límites, de las posibilidades inherentes en diferentes espacios sociales, para el desarrollo de habilidades y formas de conocimientos necesarios para la transformación activa de la sociedad. Esto significa analizar el complejo de instituciones y prácticas en términos de cómo afectar a los estudiantes de diferentes clases sociales y cómo son capaces de evaluar el nivel de efectividad posible para trabajar dentro de tales instituciones. Esto plantea la cuestión central del tipo de posibilidades que se requieren para una intervención cultural dentro de escuelas e instituciones educativas específicas. Cualquier pedagogía radical, por ejemplo, debe preocuparse por dar respuesta a cómo se determina o cuándo puede ser más productivo funcionar en algunas situaciones que en otras. En este caso, la participación humana no está subsumida dentro de la lógica de la dominación, simplemente elige el terreno en que puede ser operacional.

En el siguiente capítulo demostraré cómo la noción de ideología crítica puede ser usada para analizar el concepto de la educación ciudadana.

Bernstein, B. (1993) “Códigos, modalidades y el proceso de reproducción cultural: un modelo. En: La estructura del discurso pedagógico. Madrid. Morata. Pp- 25-71

CAPÍTULO PRIMERO

Códigos, modalidades y el proceso de Reproducción cultural: un modelo

Podemos considerar las “relaciones de clase” referidas a las desigualdades en la distribución de poder y a los principios de control entre grupos sociales que se traducen en la creación, distribución, reproducción, y legitimación de los valores físicos y simbólicos cuyo origen es la división social del trabajo. Esta definición tiene en cuenta deliberadamente la función distributiva de las relaciones de clase, dado que esta función ha constituido el núcleo central de la investigación, como ella misma pone de manifiesto. Respecto a los problemas concretos de la relación entre la clase y su proceso de reproducción cultural, tal como se desarrolla en esta tesis, hay que mostrar cómo la distribución del poder y de los principios de control en clase general, distribuye, reproduce y legitima los principios dominantes y dominados que regulan las relaciones dentro de los grupos sociales y entre ellos y, así sus formas de conciencia.

Nos planteamos aquí cómo se transforman la distribución de poder y los principios de control, en el nivel del sujeto, en principios organizadores diferentes, relativos al individuo concreto, tanto para posicionar a los sujetos como para crear la posibilidad de modificar ese posicionamiento, la respuesta general de esta tesis consisten en que las relaciones de clase generan, distribuyen, reproducen y legitiman formas características de comunicación, que transmiten códigos dominantes y dominados, y que esos códigos posicionan de forma diferenciada a los sujetos en el proceso de adquisición de los mismos. Utilizamos aquí el término “posicionamiento” para referirnos al establecimiento de una relación específica con otros sujetos y a la creación de relaciones específicas dentro de los sujetos. En general, desde este punto de vista, los códigos son dispositivos de posicionamiento culturalmente determinados. De modo más específico, los códigos regulados por la clase posicionan a los sujetos con respecto a las formas de comunicación dominantes y dominadas y a las relaciones entre ellos. La ideología se constituye a través y en ese proceso de posicionamiento. En esta perspectiva, la ideología es inherente a las *formas de relación* y las regula. La ideología no es un contenido en sí misma sino más bien una forma de relación para llevar a la práctica unos contenidos. El esquema de esta tesis puede exponerse en forma de diagrama (Figura 1.1)

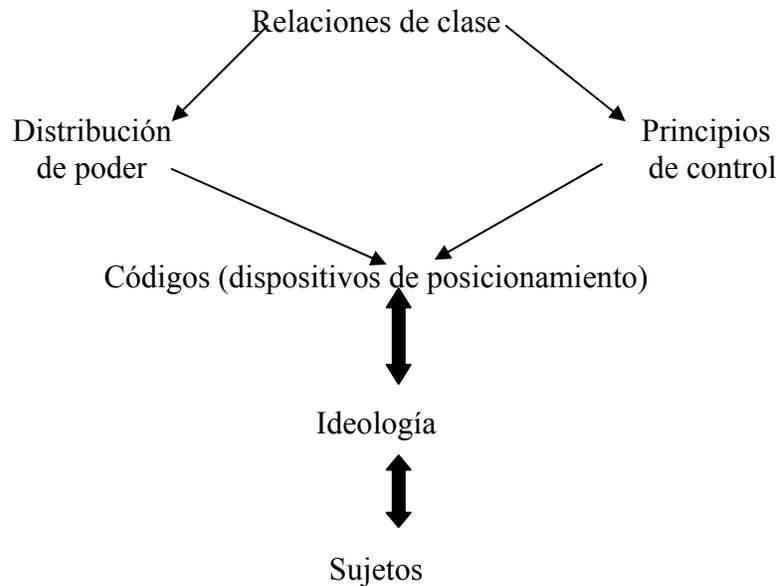


Figura 1.1

Códigos: generalidades

El primer paso para llenar de contenido las relaciones esbozadas en la Figura 1.a consiste en definir los códigos y el segundo será derivar de esta definición proposiciones que faciliten la definición de códigos específicos. En el Epílogo de *Class, Codes and Control*, Volumen 1(edición revisada, 1974) aparece una serie de definiciones de código que reflejan la evolución del concepto. Básicamente, es un movimiento que va desde el enunciado de definiciones basadas en indicadores lingüísticos a otras fundadas en la semántica subyacente. En ambos casos, se considera que la semántica subyacente es la reguladora de las realizaciones lingüísticas específicas. En las primeras definiciones los usos lingüísticos específicos se tomaban como indicios de una determinada organización semántica. Sigue desarrollándose aquí el proceso de otorgar una primacía explícita a los sistemas semánticos. Daremos ahora la definición general de código.

Un código es un principio regulador, adquirido de forma tácita, que selecciona e integra:

- | | |
|--|---------------|
| a) Significados relevantes | significados |
| b) Formas de realización de los mismos | realizaciones |
| c) Contextos evocadores | contextos |

De la definición se deduce que, si el código selecciona e integra significados relevantes, presupone el concepto de significados no relevantes o ilegítimos; si el código selecciona formas de realización, presupone el concepto de formas de realización inadecuadas o

ilegítimas; si el código regula contextos evocadores, supone de nuevo el concepto de contextos inapropiados, ilegítimos. El concepto de código es inseparable de los conceptos de comunicación legítima e ilegítima y, por tanto, presupone una jerarquía de formas de comunicación, así como su demarcación y criterios (vease el Apéndice 1.1).

De esta definición se deduce, asimismo, que la unidad de análisis de los códigos no es un enunciado abstracto o un contexto sencillo, sino las relaciones *entre* contextos. El código es un regulador de las relaciones entre contextos y, a través de esas relaciones, regula las relaciones *dentro* de los mismos. Lo que tomamos como contexto no depende de las relaciones dentro de los contextos, sino de las que se producen entre éstos. Estas últimas, *entre*, crean indicadores de límites en los que los contextos específicos se distinguen por sus significados y relaciones especializados. Por tanto, si el código es el regulador de las relaciones entre contextos y, por su medio, las regula dentro de éstos, debe generar principios que permitan distinguir entre contextos y principios para la creación y producción de relaciones especializadas dentro de un contexto. Hemos denominado antes a estos principios reglas básicas y reglas de performance², respectivamente. Sin embargo, con el fin de evitar confusiones y asociaciones no pertinentes, cambiaremos aquí las denominaciones de ambos conjuntos de regla, llamándolas reglas de **reconocimiento y reglas de realización**. Las primeras crean los medios para distinguir entre reconocer así la especificidad que configura un contexto, y las reglas de realización regulan la creación y producción de relaciones especializadas internas de ese contexto. En el nivel del sujeto, las diferencias de código suponen diferencias en las reglas de reconocimiento y realización. Más adelante nos ocuparemos de explicar cómo el código genera ambas reglas.

Códigos específicos

El primer paso para escribir códigos específicos exige reescribir las definiciones originales de manera que podamos derivar relaciones empíricas específicas. La reescritura podrá de manifiesto también la cadena causal del contexto de significados relevantes —realizaciones—. Los contextos evocadores c) se reescribirán como prácticas interactivas especializadas. Los contextos relevantes a) se reescribirán como orientaciones hacia los significados. Las formas de realización b) se reescribirán como producciones textuales.

En primer lugar, conviene hacer algún comentario sobre las “orientaciones hacia los significados”. Esta última expresión se refiere a las relaciones de referencia privilegiada y privilegiantes. “Privilegiadas” se refiere a la prioridad de los significados dentro de un contexto. “Privilegiantes” indica el poder conferido al hablar como consecuencia de los significados seleccionados. Ahora bien, desde nuestro punto de vista, el origen del poder y su legitimación no surge de las relaciones sociales dentro del contexto, si no de una base social externa a ese contexto. Es decir, “privilegiantes” se refiere a las relaciones entre contextos, mientras “privilegiadas” se refiere a las relaciones dentro del contexto. Yendo más allá, las relaciones entre contextos surgen de los principios clasificadores que regulan la comunicación dentro del contexto. Por ejemplo, si consideramos una relación pedagógica entre el médico y los pacientes, el trabajador social y los clientes, el profesor y los alumnos, padres e hijos, el poder sobre la comunicación es extracontextual respecto de cualquier comunicación intracontextual. La forma de manifestarse ese poder en cualquier contexto, su regulación local de la comunicación, depende de la forma de control de la comunicación dentro del contexto (principios de enmarcamiento). Así, podemos representar esas

relaciones en un diagrama (Figura 1.2). Lo que se tome como producción textual es cuestión del nivel de análisis.

Así obtenemos la siguiente cadena causal. Las características que crean el carácter especial de práctica interactiva (o sea, la forma de la relación social) regulan las orientaciones hacia los significados, y estos últimos generan, mediante la *selección*, las producciones textuales específicas³. Desde esa perspectiva, el texto específico no es sino una transformación de la práctica interactiva especializada; el texto es la forma de la relación social hecha visible, palpable, material. Es posible recuperar la práctica interactiva especializada original a partir del análisis de su(s) texto(s) en su contexto. Es más, la selección, creación producción y modificación de los textos son los medios en los que se revela, reproduce y cambia el posicionamiento de los sujetos.

Esta formulación de la definición general de código fue desarrollada por Antonella Castelnuovo, alumna de doctorado del Departamento de sociología de la Educación del Institute of Educación de la Universidad de Londres.

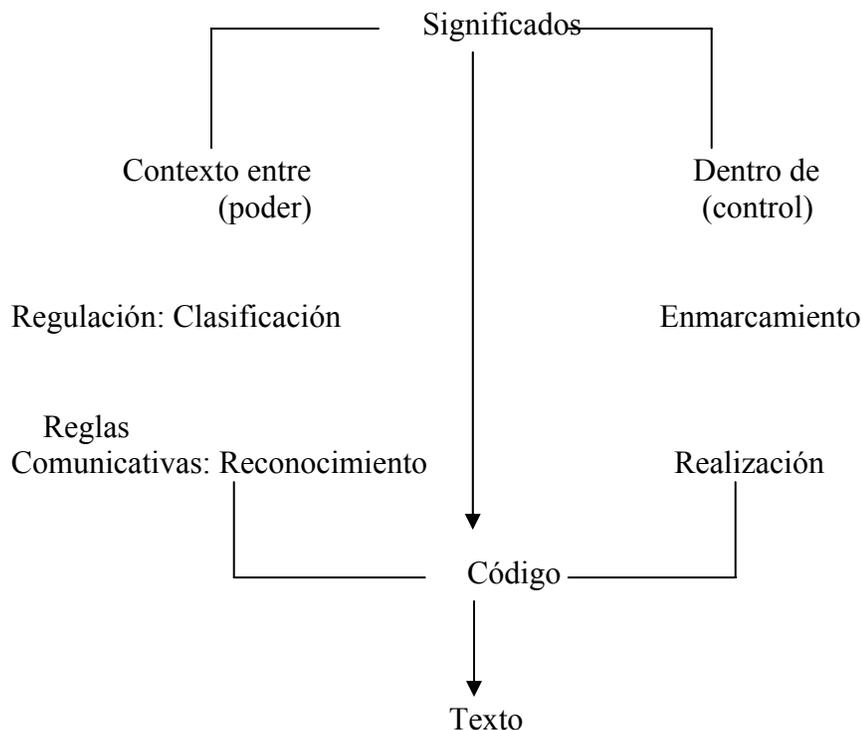
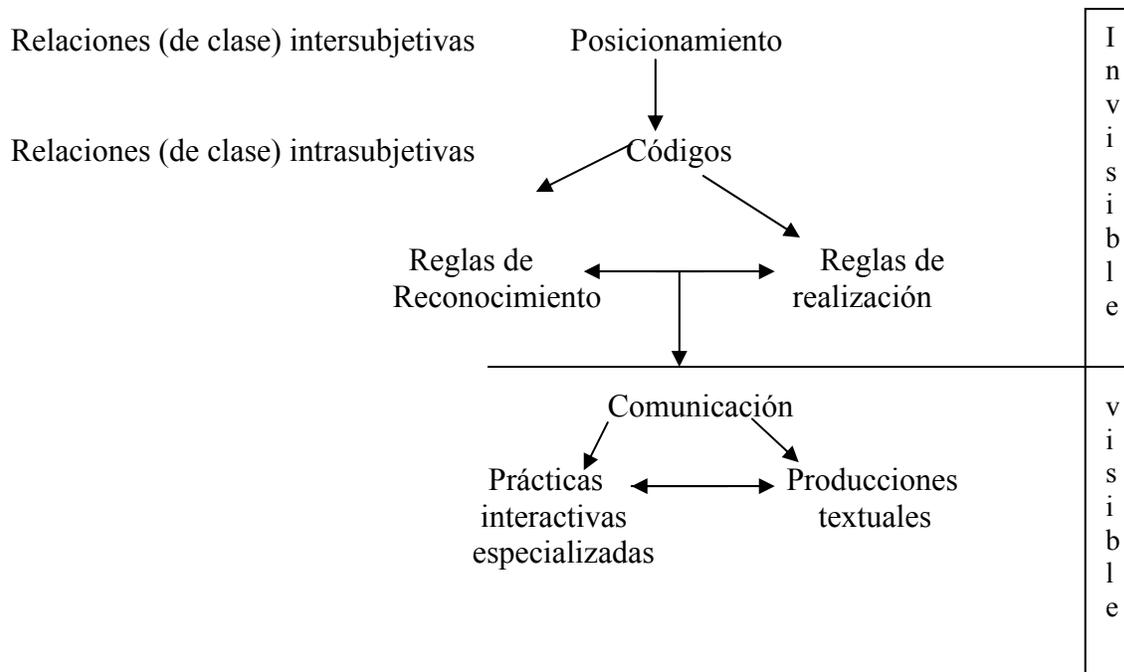


Figura 1.2.

Ahora podemos llenar algo más la estructura interna de la tesis, tal como se indica en la Figura 1.3. Es preciso mostrar los medios a través de los cuales es posible llevar a cabo las siguientes transformaciones: 1) relaciones de clase y posicionamiento (a través del poder y el control); 2) posicionamiento y código; 3) códigos y comunicación. Se pueden realizarse esas transformaciones, lo invisible puede recuperarse a partir de lo visible.



Códigos elaborados y restringidos

Hay que considerar cuatro aspectos: 1) orientaciones; 2) localización; 3) distribución, y 4) *performance*.

Orientaciones

Comenzaremos examinando las “orientaciones hacia los significados”, teniendo en cuenta que éstas dependen de las prácticas interactivas especializadas y en ellas se basan las producciones textuales. Nuestro primer enfoque consiste en extraer las prácticas interactivas especializadas a partir de las orientaciones hacia el significado. Después, trataremos de explicar 2) y 3), las condiciones de *localización* y *distribución* de esas orientaciones.

Empezaremos por una breve descripción de una investigación sobre las bases sociales de la clasificación realizada por la Sociological Research Unif (SRU) (HOLLAND, 1981). La Unif se encargó de crear el medio por el que fuese posible descubrir la orientación de los niños respecto a los principios de clasificación y los medios para su cambio. La muestra original estuvo compuesta por 30 niños y niñas de clase media y 30 de clase baja trabajadora y edades comprendidas entre los 8 y 11 años. La Unif pretendía utilizar, como base para la clasificación, materiales que resultan igualmente familiares a todos los niños, aunque se esperaba que la *lectura* de los mismos en el contexto experimental fuera diferente, de acuerdo con la clase social de procedencia. Se presentaron a los niños láminas coloreadas de alimentos como pan, queso, beicon, hamburguesas, palitos de pescado, sardinas, sopa, mantequilla y diversos vegetales. Muchos niños habían consumido estos productos

en sus comidas en la escuela, ya que la inmensa mayoría de los alumnos de las escuelas primarias comían en el colegio. Aunque la totalidad de los alimentos formaba parte de la experiencia común de todos los niños, es muy probable que su agrupación en platos específicos variara según las clases, así como la relación entre los diversos platos. Aún más, es probable que la frecuencia de ciertos agrupamientos variara según las distintas clases sociales, y el contexto social de la comida constituiría otra fuente de variación entre los niños relacionada con la clase social. En las primeras fases del experimento, la SRU se ocupó del principio utilizado por los niños cuando se les invitaba a agrupar los alimentos que ellos consideraban iban unidos. Con este fin se les preguntó: “¿Crees que podrías agrupar estas cosas? Hazlo como tú creas conveniente. Junta aquellas que parezcan ir unidas. No es preciso que utilices todas si no quieres.”

Después de que los niños hicieran sus agrupamientos, se les preguntó por qué los habían hecho así, pudieron utilizar al menos dos grandes principios para explicarlos. Uno tendería relación directa con un contexto local específico de sus vidas, tomando su significación de actividades y significados locales. Así, la clasificación se relacionaría con la vida cotidiana familiar (por ejemplo: “es lo que comemos en casa”, “es lo que desayunamos”, “es lo que hace mamá”). En este caso, se suponía que el principio de clasificación tenía una relación hasta cierto punto directa con una base material local específica en la sección titulada *Performance* haremos un comentario sobre la “base material”. No obstante, los niños podían referirse a otro principio de clasificación menos relacionado con el contexto específico local, de su experiencia cotidiana de alimentación y de las relaciones y prácticas sociales correspondientes (por ejemplo: “estos provienen de la tierra”, “estos vienen del mar”, “todos estos llevan mantequilla”. No se trata de que los últimos ejemplos carezcan de base material, pues la tienen, pero la relación es más indirecta y menos específica. Como se esperaba, se descubrió que el principio modal de clasificación de los niños de clase media era relativamente independiente de un contexto específico, mientras el principio modal de clasificación de los niños de clase baja trabajadora era relativamente dependiente de un contexto específico. En otras palabras, la diferencia crucial entre los grupos de niños radica en la relación de principio de clasificación con la base material; en el caso, la relación era directa y específica, en el otro, la relación era más indirecta y menos específica.

Después se preguntó a los niños: “¿Puedes hacerlo por segunda vez? ¿Puedes tratar de unirlos de otra manera?” En esta ocasión, muchos niños de clase media (una cantidad estadísticamente significativa) cambiaron su teoría de clasificación y emplearon principios similares a los utilizados por los niños de clase baja trabajadora, mientras éstos seguían usando el utilizado en la primera ocasión (sin embargo, hacia el final del experimento, caso un tercio de los niños de clase baja trabajadora había cambiado su principio de clasificación). Es interesante que los niños de clase media supieran de manifiesto que disponían de dos principios y que tuvieran reglas de prioridad en cuanto a su aplicación, de manera que los que se relacionaban de forma más o menos directa con una base material específica ocuparan un lugar secundario (o sea, más bajo). En realidad, pienso que, en los cuatro primeros minutos, los niños de clase media crearon orientaciones respecto a los significados basados en una jerarquía de principios, cada uno de los cuales se relacionaba de forma diferente con una base material, de modo que el principio

relacionado con una base material específica en el contexto experimental se configuraba como principio dominado (o sea, secundario).

Hemos presentado la primera parte del experimento para preparar el terreno para definir la localización de las orientaciones elaboradas y restringidas respecto al significado. En artículos anteriores hemos situado estas orientaciones en distintas formas de solidaridad social, mecánica y orgánica, que regulan diferentes prácticas interactivas y defendimos que las relaciones de clase regulan cómo se ponen al alcance de los niños estas orientaciones en la educación formal y cómo distintos grupos de clase se posicionan de manera diferente en relación con su adquisición formal en la escuela. Modificaremos ahora esta formulación para hacer más explícitas las relaciones de poder que subyacen a la situación de estas orientaciones y la característica distintiva de su materialidad.

⁴ Esta formulación sigue muy de cerca otras anteriores (BERNSTEIN, 1977, introducción) en la relación con la dependencia e independencia de contexto. Es claro que esta última no es independiente en sentido absoluto, sino relativo.

Localización de las orientaciones elaboradas y restringidas.

En primer lugar, presentamos la hipótesis general: *Cuanto más sencilla se la división de trabajo y cuanto más específica y local sea a relación entre un agente y su base material, más directa será la relación entre los significados y una base material específica, y mayor la posibilidad de una orientación de código restringida.* Cuanto más compleja sea la división social del trabajo y menos específica y local la relación entre un agente y su base material, más indirecta será la relación entre los significados y una base material específica, y mayor la probabilidad de una orientación de código elaborada.

Es importante señalar que consideramos en cada caso la división social del trabajo desde la situación específica de uno de sus agentes. Tomemos el ejemplo de un campesino trabajando en una plantación de caña de azúcar. Desde su punto de vista, él se ve a sí mismo como parte de una división de trabajo sencilla y las prácticas interactivas de un agente de este tipo tendrían como centro de gravedad las interacciones dentro de una división de trabajo sencilla que regula las prácticas en relación con una base material específica, local. Sin embargo, en el caso del patrono, él (no ella, desde un punto de vista histórico) se vería físicamente como parte de una división de trabajo compleja que abarcaría la división local total del trabajo de la plantación, el mercado local y la circulación de capital. Así como los mercados nacionales e internacionales con sus correspondientes circulaciones de capital. El centro de gravedad del patrono radica en una división de trabajo compleja que regula las prácticas con respecto a una base material generalizada.

Así, la condición más primaria para la localización de las orientaciones de código viene dada por la localización de los agentes en la división social del trabajo. Distintas localizaciones generan diferentes prácticas interactivas, las cuales comprenden diversas relaciones con la base material y, por tanto, distintas orientaciones de código. En este punto, conviene señalar que estamos fijando la localización de diferentes orientaciones de código, no sus orígenes ⁵

⁵ Es importante establecer la distinción entre la localización de estas orientaciones y sus orígenes. Mientras que podemos localizar históricamente orientaciones en distintas posiciones del modo de producción, tales orientaciones pueden no tener su origen en ese modo. En las sociedades letradas de pequeña magnitud. Con una división de trabajo sencilla (llamadas “primitivas” por los antropólogos del siglo XIX), las orientaciones elaboradas aparecen menos en las relaciones sociales de producción material que en las cosmologías religiosas (vease el Capítulo V). Esto no quiere decir que tales cosmologías religiosas carezcan de relación con una base material: sino que en efecto legitiman a menudo las categorías y las relaciones sociales de producción material. De modo parecido, es fácil encontrar orientaciones restringidas en las relaciones de intimidad y de gran cercanía. Las orientaciones elaboradas (en las que se da una relación indirecta con una base material específica) están siempre sujetas, no obstante, a una regulación y supervisión estrictas, porque estas orientaciones encierran el potencial de crear realidades, posibilidades y prácticas alternativas. Las orientaciones elaboradas son peligrosas en potencia y es preciso asegurarse de que quienes las adquieren son dignos de confianza

Distribución

En este modelo, las condiciones de la distribución de las orientaciones de código están claras. Si los agentes se convierten en categorías especializadas de la división social del trabajo, y su localización queda fijada y, en consecuencia, no es transferible, las orientaciones de código pasarán a ser aspectos especiales de la posición en la división social del trabajo. La condición de estas condiciones es el mismo principio de división social del trabajo. El grupo que domina este principio determina la medida en que las posiciones en la misma dan acceso a orientaciones de código especializadas. Estas orientaciones de código no son de ninguna manera consecuencias inevitables de una posición. Las orientaciones de código no son intrínsecas respecto a ninguna. Si llegan a serlo, se debe a la distribución de poder. Así, la distribución de las orientaciones de código depende de a distribución de poder creada por los principios que regulan la división social del trabajo.

“Performance”: clasificación y enmarcamiento

En este apartado nos ocuparemos de mostrar la regulación de la relación entre las orientaciones respecto a los significados y la producción y recepción de textos específicos. Examinaremos aquí las condiciones que rigen las variaciones en los textos y los cambios de los mismos creados mediante orientaciones elaboradas hacia los significados. Veremos que, para definir códigos específicos, es preciso establecer no sólo la regulación del acceso a posiciones en la división social del trabajo, sino también la regulación que limita la realización de los textos. Cualquier definición de códigos específicos supone establecer las condiciones de orientación y realización.

Las condiciones de orientación inicial están localizadas en la división social del trabajo y, hoy día, las condiciones de realización inicial son caso coincidentes con los organismos educativos formales (escuelas, etc.). Por tanto, el acceso a las orientaciones hacia los significados depende de la regulación de las posiciones en la división social del trabajo de producción, mientras que su forma de realización

queda configurada por la educación formal. La disponibilidad, distribución y realización de códigos elaborados ⁶ depende sobre todo de las relaciones entre la modalidad de educación y el modo de producción. En la medida en que las relaciones dentro de y entre educación y producción están reguladas por la clase, la adquisición de códigos regula la reproducción cultural de las relaciones de clase.

La división del trabajo y sus significados sociales

En la distinción entre el modo de producción y la modalidad de educación se encierra una clara distinción entre resultados (*outputs*) diferentes: en el primero, se producen, intercambia, distribuye, apropian objetos físicos, mientras, en la segunda⁷, se producen y reproducen, intercambian, distinguen y apropian discursos. La diferencia entre ambos productos no se basa en la materialidad de uno y la inmaterialidad del otro. El discurso, como veremos, tiene una base material, aunque es menos evidente y su relación con la materialidad puede ser más opaca. Las agencias del control simbólico se especializan en la producción de discursos específicos generados mediante códigos elaborados.

A pesar de las diferencias de los resultados de la producción y de la educación, desde el punto de vista estructural, su base social es similar. En ambos casos (objetos/discursos) nos encontramos con una división social del trabajo de producción con sus categorías especializadas de agentes y sus interrelaciones, además de las relaciones sociales dentro de la producción. La primera se basa en la relación entre las categorías sociales de producción (agentes), y las últimas consisten en las realizaciones específicas. Así, cualquier producción o reproducción tiene su base social en categorías y prácticas sociales. En la producción de objetos tenemos conjuntos de categorías especializadas distintas, con sus conjuntos de prácticas especializadas diferentes, y en la producción y reproducción de discursos hallamos conjuntos de categorías especializadas y conjuntos de prácticas especializadas (pedagogía). Podemos ilustrar este análisis refiriéndonos a la familia, que es el organismo primario de reproducción/producción de discursos.

⁶ Históricamente, la institucionalización, acceso y distribución de códigos elaborados escapan regulados por el control eclesiástico de la educación formal (véase Durkheim, 1938). No pretendemos trasponer el término técnico “modo”, como en el concepto de “modo de producción” a la educación. Sin embargo, queremos distinguir entre las diversas posibilidades de un determinado código elaborado en cuanto código dominante en educación. La modalidad se refiere a los valores específicos de un código elaborado (sus valores de clasificación y enmarcamiento). Véase la exposición posterior.

⁷ Existe un problema para establecer la distinción entre los recursos físicos y los discursivos, porque ello transmite la idea de que los últimos son cualitativamente distintos de los primeros. No adoptaremos esa perspectiva. Por el contrario, defendemos que los recursos y prácticas discursivos son condición de los recursos físicos y están constituidos por ellos. Utilizamos estos términos como simples descripciones de bajo nivel.

En ella, la división social del trabajo está constituida por el conjunto de categorías de parentesco, mientras que las relaciones sociales dentro de la producción son las prácticas específicas entre las categorías (por ejemplo, en padres, entre padres e

hijos, entre categorías de género). Podemos aplicar el mismo análisis a la escuela. En este caso, la división social del trabajo está formada por el conjunto de categorías de transmisores (profesores) y el constituido por los adquirentes, mientras que las relaciones sociales se refieren a las prácticas entre transmisores y adquirentes, a las que se desarrollan entre transmisores y a las prácticas entre adquirentes.

Cualquier determinada división social del trabajo tiene dos dimensiones; horizontal y vertical. La dimensión horizontal se refiere a las categorías especializadas que comparten los miembros de un conjunto determinado, por ejemplo, los temas escolares de un curso concreto, los alumnos, los trabajadores que comparten una misma categoría. La dimensión vertical se refiere a la posición jerárquica de una categoría dentro de un conjunto y la relación jerárquica entre conjuntos. El poder puede ser necesario para introducir un conjunto y siempre lo es para cambiar las posiciones jerárquicas dentro de los conjuntos y entre ellos.

La clasificación y la división social del trabajo

Fundamental para el modo de producción y la modalidad de la educación son las categorías y prácticas reguladas por los principios de la división social del trabajo y sus relaciones internas. Las prácticas son la concreción de las categorías. La forma adoptada por esas prácticas —es decir, su grado de especificidad, la medida en que están especializadas en relación con las categorías— depende por completo de la relación entre esas categorías (la relación “entre” regula la relación “dentro de”). Cuando las categorías son especializadas, su realización, sus prácticas, lo son también necesariamente. Podemos considerar la práctica como el “mensaje” de la categoría y constituye el medio de adquisición de la misma. En esta fase, nos basta con establecer que las categorías especializadas llevan consigo necesariamente “voces” que también lo son, pero no estamos en condiciones de decir nada sobre lo “dicho. Separemos la “voz” del “mensaje”.

Hasta cierto punto parece una perversión establecer una distinción entre voz y mensaje, pero esa distinción es intrínseca a la lógica de este enfoque. La voz de la categoría social (discurso académico, sujeto de género, sujeto profesional) se construye mediante el grado de especialización de las reglas del discurso que regulan y legitiman la forma de comunicación. En este sentido, la voz es hasta cierto punto similar al registro. Sin embargo, el conocimiento acreditado de estas reglas del discurso es una cosa y su puesta en práctica en un contexto local otra muy distinta. Por tanto, el conocimiento de las reglas no tiene por qué facilitar el conocimiento de su uso contextual. Desde este punto de vista, el uso contextual es el mensaje. La voz fija límites a éste, como veremos, el mensaje se convierte en un medio para cambiar de voz. Podemos ver que la característica distintiva de la voz es una consecuencia de las relaciones entre categorías, mientras que el mensaje lo es de la práctica interactiva dentro de un contexto.

A efectos de exposición, nuestro análisis de los principios que regulan las relaciones entre categorías se separará de los que rigen sus prácticas. Veremos más adelante que hay también buenas razones analíticas para hacer esta distinción.

Si las categorías de los agentes o del discurso son especializadas, cada una tendrá necesariamente su propia identidad específica y sus propios límites también específicos. El carácter especial de cada categoría se crea, mantiene y reproduce

sólo si las relaciones entre las mismas, de las que forma parte una categoría determinada, se conservan. ¿Qué ha de conservarse? El aislamiento entre categorías. La fuerza de éste crea un espacio en el que una categoría se convierte en específica. Sin una categoría ha de incrementar su especificidad, tiene que hacerse con los medios para conseguir el necesario aislamiento, condición antecedente al logro de su especificidad. Cuanto más fuerte sea el aislamiento entre categorías, mayor será la fortaleza del límite entre una categoría y otra y más definido el espacio que ocupa cualquiera de ellas, en relación con el cual se especializa. De ello se deduce que, como la fuerza del aislamiento entre categorías varía, también éstas cambian en su relación con las demás y, con ello, su espacio, identidad y “voz”. Así, el grado de aislamiento constituye un regulador de las relaciones entre categorías y de la especificidad de sus “voces”⁸. Podemos empezar viendo que el grado de aislamiento regula los criterios de demarcación entre categorías y, por tanto, las reglas de su reconocimiento.

Estamos ahora en condiciones de establecer el principio regulador fundamental de las relaciones entre categorías, es decir, el principio fundamental que regula la división social del trabajo de producción/reproducción. Distintos grados de aislamiento entre categorías crean diferentes principios de relaciones entre categorías y, por tanto, distintos principios de división social del trabajo. Si se produce un fuerte aislamiento entre categorías, diremos que existe un principio de clasificación fuerte, mientras que si el aislamiento entre categorías es débil, diremos que esto da lugar a un principio de clasificación débil. (La clasificación se refiere a las relaciones entre categorías, no a lo que es clasificado). Cualquier modificación en el principio de clasificación exigirá un cambio en el grado de aislamiento. De forma alternativa, el mantenimiento de un principio determinado depende de la conservación de la fuerza del aislamiento.

⁸ Silverman y Torode, en su impresionante libro *The Maternal Word* (1980), llamaron mi atención sobre las posibilidades de la “voz”. Sin embargo, y pidiendo disculpas, he hecho uso del concepto de forma muy diferente.

⁹ Desde ahora, utilizaremos “división social del trabajo” para referirnos tanto a la producción como a las agencias de la reproducción cultural, en particular los organismos de educación y la familia.

Con el fin de mantener el aislamiento, ha de haber defensores del mismo (y la consiguiente división de trabajo, de reproductores, reparadores y supervisores) que trabajan para constituir, aventurar, aclarar, reparar y defender los límites. El principio de clasificación se crea, mantiene, reproduce y legitima por el mantenimiento del aislamiento. Cualquier intento de cambiar la clasificación supone necesariamente un cambio en el grado de aislamiento entre categorías que, de por sí, provocará que los defensores del aislamiento (reproductores, reparadores, supervisores) restauren el principio de la clasificación y así mismo como agentes dominantes. Para realizar esto, los defensores del aislamiento deben tener poder y estar en condiciones de ejercerlo. Así, éste presupone *relaciones de poder* para su creación, reproducción y legitimación.

Hemos mostrado, de manera formal, que las relaciones de poder regulan los principios de clasificación preservando o cambiando el grado de aislamiento entre

categorías. En términos de nuestro primer análisis, las relaciones de poder establecen la “voz” de una categoría (sujeto/discurso), pero no el “mensaje” (la práctica). Las relaciones de poder, al establecer la “voz” de la categoría, fijan necesariamente hitos de demarcación y procedimientos y reglas de reconocimiento. *Las relaciones de poder* sitúan a los sujetos mediante los principios de las clasificaciones que establecen. Si las relaciones de poder están reguladas por las relaciones de clase, éstas posicionarán a los sujetos a través de los principios de clasificación que establecen.

Podemos dar ejemplos de las relaciones entre el poder, la clasificación y la “voz” examinando la división del trabajo en relación con el género. Cuando esta división del trabajo genera una clasificación fuerte, se produce un gran aislamiento entre cada categoría y cada una tendrá su propia “voz” especializada y, necesariamente, la “voz” se especializará en relación con el género. Es más, cualquier tentativa de debilitar la clasificación —o sea, de reducir el aislamiento de manera que cambie la “voz” (discurso)— provocara que las relaciones de poder restablezcan las relaciones entre las categorías de género restaurando el aislamiento.

En este ejemplo, podemos “ver otra consecuencia del aislamiento. Los aislamientos son intervalos, interrupciones, desplazamientos, que establecen categorías de semejanza y diferencia; lo igual y lo desigual; signos de puntuación escritos por las relaciones de poder que sitúan a determinados sujetos a través de ciertas voces como por derecho natural. En efecto, el aislamiento es el medio por el que lo cultural se transforma en natural, lo contingente en necesario, lo pasado en presente, lo presente en futuro. En términos de Bourdieu, la “violencia simbólica” se lleva a cabo, no a través de la comunicación, sino mediante los desplazamientos que regulan las diferencias entre voces. Dado que el aislamiento de la clasificación fuerte de las categorías de género produce una especialización arbitraria (contingente) de “voces” de género, crea sujetos imaginarios cuyas voces se experimentan como reales validando y constituyendo la categoría especializada (Althusser, 1971). En este caso, el aislamiento trata de suprimir la arbitrariedad del principio de clasificación eliminando las contradicciones y dilemas inherentes al auténtico principio de clasificación. Es evidente que las relaciones de poder puedan conseguir su reproducción estableciendo un principio de clasificación que suprime sus propias contradicciones y dilemas a través del aislamiento que crea, mantiene y legitima.

Podemos ver que el aislamiento tiene consecuencias “externas” e “internas”. En un nivel, su mantenimiento es necesario para establecer y reproducir el principio de la clasificación y, así, el orden social. En este proceso, las contradicciones y dilemas propios del principio de la clasificación se suprimen en la medida en que el principio se da por supuesto. De alguna manera, en el nivel del sujeto individual, se ponen de manifiesto las contradicciones y dilemas inherentes al principio de clasificación, pero debe suprimirse cualquier manifestación si trata de aparecer en el nivel de la relación social, o reprimirse si aparece en el nivel de la fantasía o el deseo.

Estamos adelantando un punto importante. El aislamiento reproduce el orden entre y dentro de los sujetos individuales. Pero las contradicciones y dilemas propios del principio de clasificación están siempre activos, en algún sentido, dentro

de y entre los sujetos individuales. En este sentido el aislamiento crea no sólo el orden, sino también el potencial para modificar ese orden.

Tomemos otro ejemplo de la educación. Podemos considerar que la división social del trabajo de una escuela está compuesta por categorías (transmisores y adquirentes) y categorías de discurso (“voces”). Si el principio de código es el de clasificar fuerte, habrá un fuerte aislamiento entre el discurso educativo (“voz”) y el discurso no educativo (“voces”). Los discursos están muy aislados entre sí, cada uno con su propia “voz” especializada, de manera que transmisores y adquirentes se convierten en categorías especializadas con “voces” especializadas. Dentro de la categoría de transmisor se dan varias “subvoces”, y en la categoría de adquirente aparecen también diversas “subvoces”, edad, género, “capacidad”, carácter étnico. En el proceso de adquisición de los indicadores de demarcación de categorías (agentes/discurso), el adquirente se constituye como categoría especializada con subconjuntos variables de voces, dependiendo de la edad, género, “capacidad”, carácter étnico.

Conviene que nos ocupemos brevemente de la relación entre la “voz” y sus “subvoces”. En el caso de la escuela, la “voz” dominante viene dada por la relación de categoría profesor/alumno, pero el alumno puede estar sometido a reglas distributivas que regulan las subvoces (género, raza capacidad, etc.). Desde otra perspectiva, los alumnos (y, para el caso, los profesores) pueden posicionarse dentro de las relaciones de categoría de clase social, lo que puede convertirse en la voz de situación dominante, con el alumno como subvoz. Aunque podemos encontrarnos con voces entrecruzadas (discursos), desde nuestro punto de vista, éstas no se disponen en sentido horizontal, sino jerárquico.

De la misma forma que una clasificación fuerte de género trata de justificarse a sí misma en términos de orden natural, no arbitrario, la clasificación fuerte de agentes y discurso educativos trata de justificarse a sí misma en términos de un “orden natural” dentro del discurso (lógico), un “orden natural” de adquisición (biológico), “orden natural” de la relación entre discurso educativo y no educativo (especializado/laico).

Podríamos decir que, mientras que el principio de clasificación de categorías de género y el de las categorías del modo de producción tienen una base arbitraria el principio de clasificación del discurso (“voces”) de la educación se deriva de características intrínsecas del discurso especializado y, por tanto, no es arbitrario. Puede que así sea. No obstante, necesitamos diferenciar entre las características distintivas de una forma de discurso que le dan su carácter especial y la división social del trabajo creado para su transmisión y reproducción; ésta última constituye nuestro centro de atención.

Desde el punto de vista de la división social del trabajo de reproducción en educación, podemos distinguir las siguientes características de clasificación, cada una de las cuales está constituida por sus propias características arbitrarias de aislamiento y relaciones de poder:

1. Relaciones extradiscursivas de educación. El discurso educativo en conjunto puede estar fuerte o débilmente aislado del discurso no educativo.
2. Relaciones intradiscursivas de educación. Contexto de organización:

- a) Aislamiento entre agentes y aislamiento entre discursos. En esta situación, agentes y discursos se especializan en departamentos muy aislados entre sí.
 - b) Aislamiento entre discursos, pero no entre agentes. Aquí, agentes y discursos no están especializados en departamentos, sino que comparten un contexto común de organización.
3. Contexto de transmisión. Los discursos educativos dentro de y/o entre lo vocacional y lo académico, pueden estar aislados mucho o poco entre sí.
 4. Contexto sistémico. La educación puede estar subordinada por completo a los organismos del Estado, o puede disponer de un espacio relativamente autónomo con respecto a las áreas discursivas y a las prácticas.

Podemos, por tanto, distinguir principios de clasificación entre la categoría de discurso educativo y la del no educativo, principios de clasificación internos de discurso educativo y principios de clasificación que regulan el contexto del sistema. En los cuatro casos antes citados, no se analiza la cuestión de la definición del discurso en términos de criterios internos, pero sí la base social del aislamiento, el principio o principios de clasificación creados por éste y las relaciones de poder que mantienen los aislamientos (cualquiera que sea su grado) y, por tanto, el principio de clasificación.

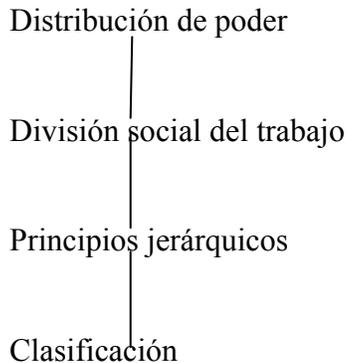
Puede ser muy conveniente poner de manifiesto el lenguaje utilizado para exponer la reproducción/producción. Hemos dicho antes que la producción y la reproducción tienen su fundamento social en las categorías y prácticas: que las primeras se constituyen mediante la división social del trabajo y que las prácticas se forman a través de las relaciones sociales dentro de la producción/reproducción; que las categorías configuran “voces” y que las prácticas configuran su “mensaje”; el mensaje depende de la “voz”, y el sujeto en una relación dialéctica entre “voz” y mensaje. En este apartado nos hemos ocupado de la relación entre la división social del trabajo, la clasificación y la “voz”.

He aquí nuestro punto de vista: la división social del trabajo es una relación entre categorías establecidas mediante un principio de clasificación. Dicho principio establece el grado de especificidad de las “voces” de las categorías mediante el aislamiento que instaura. El aislamiento está constituido por los desplazamientos producidos por la distribución de poder y a través de los cuales las relaciones de poder cobran su voz. El sujeto se sitúa en principio por el silencio a través del cual habla el poder.

Clasificación, voz, reproducción y adquisición

Podemos poner en forma de diagrama la estructura de los argumentos que hemos presentado hasta aquí en nuestra explicación de las reglas para definir códigos específicos (véase la Figura 1.4). Los conjuntos de relaciones mostrados en la figura son externos al sujeto y, en principio, lo posicionan en relación con la división social del trabajo. El posicionamiento del sujeto crea su “voz” pero no el mensaje específico. La “voz” fija los límites de un mensaje legítimo. Crear un mensaje fuera de estos límites supone modificar la “voz”. Este cambio lleva consigo

la modificación del grado de aislamiento, que era, n principio, la condición de carácter especial de la “voz” original. Un cambio en el aislamiento produce una modificación en el principio de clasificación que, a su vez, indica un cambio en la división social del



trabajo, que moverá sus categorías dominantes (agentes) para ejercer su poder a través de la jerarquía (o jerarquías) que regulan para inducir una vuelta a la “voz” original.

Hemos defendido también otro conjunto de relaciones, que son las condiciones para que el sujeto *adquiera* “voz”. Las hemos presentado en forma de diagrama (Figura 1.5). El principio de la clasificación genera, a través de sus aislamientos, el carácter especial de las categorías y las señales de ese carácter. Las señales de las categorías, desde el punto de vista del sujeto adquiriente, proporcionan un conjunto de criterios de demarcación para reconocer las categorías en sus diversas formas de presentación. Los conjuntos de criterios de demarcación proporcionan el fundamento para que el sujeto infiera las reglas de reconocimiento. Las *reglas de reconocimiento* regulan lo que corresponde a cada cosa: qué significados pueden unirse de manera legítima, qué relaciones referenciales son privilegiadas/privilegiantes. Las reglas de reconocimiento regulan los principios para generar significados legítimos y, así, crean lo que hemos denominado la *sintaxis de la generación* de significado.



Figura 1.5.

Damos aquí un ejemplo de lo que queremos decir al hablar de sintaxis de la generación de significado. Escogemos un ejemplo de la escuela, pero podríamos tomarlo con facilidad del trabajo. En una escuela que opere con una clasificación fuerte de los discursos (temas escolares) o, en una de sus secciones, hay un *nivel* de adquisición del alumno que se posiciona mediante al mismo principio de clasificación. De este modo, donde hay un principio de clasificación fuerte, éste crea su conjunto de reglas especializadas de reconocimiento para cada categoría (temas escolares). Este conjunto de reglas especializadas de reconocimiento se traduce a la sintaxis para generar significados legítimos. Veamos más adelante que es posible haber adquirido las reglas de reconocimiento de esta sintaxis sin lograr la competencia para producir mensajes efectivos en cualquiera de los discursos (DANIELS, 1988).

Ahora podemos trazar una relación entre la distribución del poder externo al sujeto y la sintaxis generativa interna al mismo a través del principio de clasificación de la división social del trabajo. El sujeto crea, mantiene, reproduce y legitima la *distribución del poder* del desarrollo y establecimiento de la sintaxis del significado. Esta sintaxis se adquiere de modo táctico en el sentido de que se desarrolla mediante inferencias que hace el sujeto a partir de características superficiales de sus interacciones cotidianas. Llamaremos a este proceso “práctica tácita”.

Distinguimos aquí dos niveles de práctica tácita (en la Figura 1.8, página 53, los niveles sombreados y no sombreados). El primero es el establecido mediante la adquisición del conjunto de reglas de reconocimiento traducidas a la sintaxis para generar un significado legítimo. Podemos describir esto como el nivel consciente de la práctica tácita. Afirmamos que en este nivel no sólo se adquiere la relación entre las voces dominantes y dominadas, sino que también es un elemento potencial de oposición que está “todavía por decirse”. Como indicamos antes, hay contradicciones y dilemas potenciales en el orden creado por el principio de clasificación que sirve de origen de “lo que está todavía por decirse”, de un discurso alternativo: otras relaciones de poder del sujeto. Estas características potenciales de reordenación pueden suprimirse o convertirse en impensables por aislamiento. Aunque estas estrategias sean eficaces en el nivel consciente de la práctica tácita, mantenemos que estas características de reordenación se manifiestan en un nivel más profundo del sujeto individual como condensaciones metafóricas de las relaciones de la nueva categoría. Y éstas, a su vez, apuntan a su sintaxis controladora para la generación de nuevos significados.

No queremos dar la impresión de que el estrato de la práctica tácita, “lo todavía por decirse” y su sintaxis condensada subyacente, crea necesariamente en cada sujeto una teoría potencial de cambio. Sin embargo, debe proporcionar una fuente potencial de la naturaleza arbitraria de los principios dominantes de clasificación y las relaciones de poder que hablan a través de ellos. Desde este punto de vista, podría proporcionar el fundamento de la anomia, hablándose así de una nueva posición de orden o cambio de poder, o de la tensión de sus relaciones. Podría hablarse de anomia respecto de quienes dominan las relaciones de poder, mientras que hablaríamos de cambio respecto de los dominados. La tensión entre orden y cambio puede ser la característica distintiva de los nuevos agentes del control simbólico (BERNSTEIN, 1977, Cap. 8).

Podemos extender el diagrama de nuestro argumento a la clasificación, la producción de la “voz” y la adquisición (figura 1.6).

En este momento es conveniente resumir lo propuesto hasta ahora. Para determinar códigos específicos, tenemos que mostrar cómo en las relaciones dentro de y entre significados, realización y contextos se ponen en práctica la distribución de poder y el principio de control. Nombramos de nuevo los significados, la realización y los contextos como prácticas interactivas, orientaciones hacia los significados (relaciones de referencia privilegiadas y privilegiantes) y producciones textuales. Las orientaciones hacia los significados (relaciones de referencia privilegiadas y privilegiantes) se consideran generadas por posiciones diferentes (relaciones entre dominantes y dominados) dentro de la división social del trabajo de la producción de recursos físicos. Las realizaciones de estos significados se especifican en términos de prácticas interactivas especializadas. Las realizaciones son una función de las relaciones sociales dentro de la producción. Se dice que los códigos de educación consisten en orientaciones elaboradas hacia los significados a causa de la relación indirecta de estos significados con una base material específica. Las realizaciones de los significados en la educación son una función de la forma específica adoptada por sus prácticas interactivas. Como los códigos de la educación consisten en orientaciones elaboradas, no se deduce que siempre sean transmitidos y adquiridos por todos los grupos de alumnos.

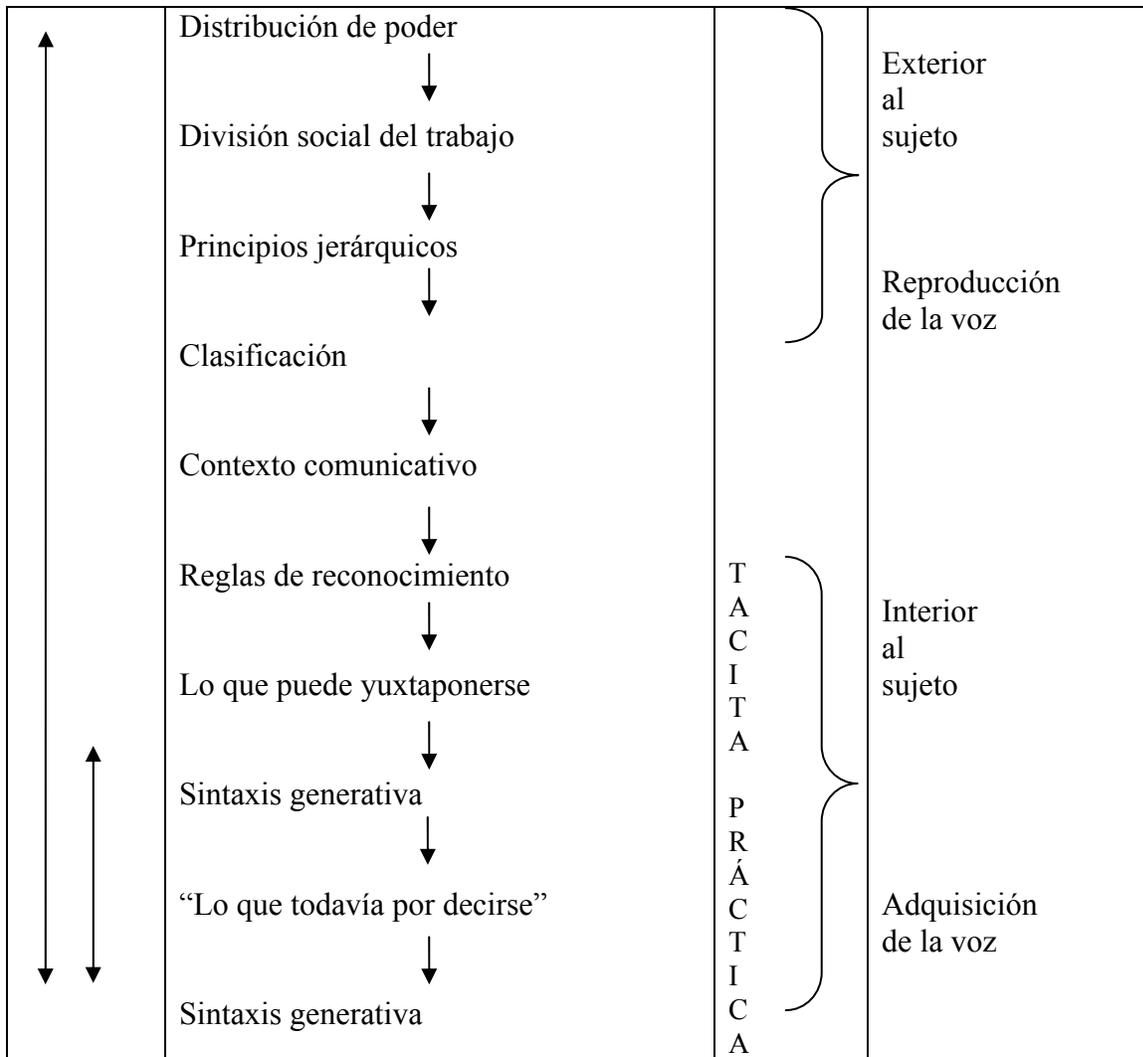


Figura 1.6.

La siguiente etapa llevaba consigo un análisis de las prácticas interactivas. Nuestro análisis distinguía dos características cruciales: una relación de categoría y su mensaje. Consideramos que la relación de categoría es creada por el principio de la relación entre categorías, principio clasificador que, a su vez, está regulado por la división social del trabajo constituida por una determinada distribución de poder. Examinamos entonces la relación entre el principio clasificador y la “voz” y, de este modo, analizamos las prácticas interactivas en términos de “voces”. Después, pusimos de manifiesto las relaciones entre el principio clasificador, la “voz”, las reglas de reconocimiento, la sintaxis generativa y la distribución de poder. En otras palabras, especificamos una relación entre *las relaciones entre categorías y lo que pueden significar de forma válida*. Hasta ahora no hemos especificado la regulación de la *publicación* de este significado.

Hasta el momento, no hemos analizado *cómo* llega a tener una forma de realización específica lo que puede construir un significado legítimo. Veremos que, a través de esta forma de realización, el mensaje, se adquiere el código. El mensaje constituye el medio de socialización en el código. Hasta ahora sólo hemos teorizado sobre la constitución y

adquisición del “qué” del código. En pocas palabras, el código regula el *qué* y el *cómo* de los significados: qué significados pueden ir juntos de forma válida y como esos significados pueden hacerse patentes en la práctica de forma legítima. Hasta el momento nos hemos centrado en el “qué”, y mostrando la relación entre la distribución de poder y la regulación del “qué” (véase la Figura 1.6).

Pasaremos ahora al análisis de la regulación del “cómo”, o sea, a las relaciones entre los principios de control y los “cómos” específicos. Nos ocuparemos de las relaciones sociales y su regulación del “mensaje” y su contextualización. Como expondremos el “mensaje” con referencia a la adquisición de los *recursos discursivos*, nos referimos a las relaciones sociales en la reproducción, es decir, a las *relaciones pedagógicas*, sobre todo en educación. Sin embargo, podemos ampliar el modelo para considerar las relaciones sociales dentro de la producción y sus principios de realización (o sea el mensaje). Hemos desarrollado este análisis en el Apéndice 1.3, pero creemos que es preferible leerlo después de acabar la exposición del enmarcamento.

Relaciones sociales, práctica y mensaje

En el apartado anterior expusimos las relaciones entre la distribución de poder, la división social del trabajo, su principio de clasificación, el grado de especialidad de categorías, la “voz”, las reglas de reconocimiento y la sintaxis generativa de las relaciones privilegiadas y privilegiantes. Pasaremos ahora al análisis de las relaciones sociales, prácticas y “mensaje”. Esta exposición se ve dificultada porque el “mensaje” depende de la “voz” y es incluso el instrumento potencial para el cambio de voz. El “mensaje” depende de la “voz” porque ésta limita el ámbito del potencial legítimo del mensaje. Así, las divisiones, contradicciones y dilemas, latentes en la “voz”, constituyen un potencial de realización del mensaje. Dicho de forma menos metafórica, el principio de la división social del trabajo limita necesariamente la *realización* de sus prácticas, aunque éstas llevan consigo la posibilidad de cambio en la división social del trabajo y, por tanto, de su propio cambio. El potencial dinámico de la relación entre “voz” y “mensaje”, entre categorías sociales y prácticas, entre la división social del trabajo y sus relaciones sociales, debe tenerse en cuenta a lo largo del análisis que aparece a continuación.

Este análisis presenta otra dificultad. Desde el punto de vista empírico, no es posible separar la “voz” del “mensaje”. La “voz” (implícita o explícitamente) se anuncia, se realiza siempre en el “mensaje”. En un sentido importante, el *principio clasificador* está siempre presente en toda relación pedagógica. Todas las “voces” están presentes de forma invisible en cada “voz”. La socialización en un “mensaje con voz” supone la socialización en todos (o sea, en el principio de clasificación). Si consideramos, por ejemplo, un conjunto fuertemente clasificado de materias de la escuela o de la universidad, una materia escolar (sus límites y reglas de definición es función de la relación con otras materias; por ejemplo, la sociología depende de lo que es la historia, la economía, la geografía, la psicología. En el reconocimiento de la voz y en la realización concreta de cualquier materia se incluye la presencia invisible de la *clasificación* de todas las demás materias y de las relaciones de poder de su independencia y, por tanto, de su carácter específico

En este punto, para nuestra perspectiva es crucial la distinción analítica entre poder y control, o sea, entre lo que hay que reproducir y su forma de adquisición. La última dirige nuestra atención a las prácticas específicas entre transmisiones y adquirientes, que crean el contexto local de reproducción. Las relaciones sociales se refieren a las prácticas

específicas que regulan las relaciones entre transmisiones y adquirentes, que constituyen el contexto de adquisición. Esencialmente, las relaciones sociales regulan la forma de la práctica pedagógica y, por tanto, el mensaje específico de la categoría. *El mensaje fundamental de una práctica pedagógica es la regla que rige la comunicación legítima.* Así, las relaciones sociales dentro de la reproducción controlan los principios de comunicación y, haciéndolo así, regulan lo que denominaremos contexto comunicativo. Contexto es un término que se usa a menudo, pero menos frecuentemente dado su categoría de término derivado. Esa categoría lógica es crucial cuando el contexto es la unidad básica de una teoría o descripción. Entre los sociolingüistas, la definición de contexto es a menudo no más que la aplicación de una clasificación botánica, cuyo principio es arbitrario, o que opera en un nivel de descripción muy bajo.

El contexto comunicativo

Si el grado de aislamiento es la característica crucial del principio clasificador generado por la división social del trabajo, la *forma del contexto comunicativo* es la característica fundamental generada por sus relaciones sociales, a través de las prácticas pedagógicas que las regulan. Estas prácticas constituyen, interrelacionan y regulan las posibilidades de dos principios de comunicación:

1. *Interactivo.* Este principio regula la selección, secuencia de organización criterios y ritmo de comunicación (oral/escrita/visual), junto con la posición, postura y vestimenta de los comunicantes.
2. *De situación.* Este principio regula la situación física y la forma de realización (o sea, el conjunto de objetos, sus atributos, sus relaciones mutuas y el espacio en el que se constituyen).

Básicamente, estos dos principios representan las características espaciales y temporales del contexto comunicativo; la característica espacial viene dada por el principio de localización y la temporal por el principio de interacción. Es fácil que nos encontremos con que, en determinadas condiciones, estas dos características estén mutuamente vinculadas en una relación figura-fondo de correspondencia uno-a-uno (por ejemplo, profesor/escuela, profesor/clase), pero no tiene por qué ser así. Puede que las características interactivas no estén vinculadas a un espacio concreto. Si consideramos la relación entre padres e hijos, la característica interactiva no está ligada por necesidad a un espacio o subespacio determinado. Estos nos indica una regulación clasificatoria del contexto comunicativo. Cuanto más fuerte sea el vínculo entre las características temporales (de interacción) y espaciales (de localización) del contexto comunicativo, más fuerte será su clasificación. Cuanto más fuerte sea su clasificación, más probable será que la disposición de objetos, atributos y su relación dentro del contexto comunicativo se mantengan en una relación fija entre sí, especializándose así respecto a es contexto.

Debemos señalar también que entre las posibilidades de un contexto comunicativo está la acentuación de la relación entre las características de localización y las de interacción. Es posible que una práctica específica acentúe más la característica de situación que la de interacción y viceversa.

El *principio de interacción* es la característica dominante del contexto comunicativo, porque este principio establece, interrelaciona, regula y *cambia* las posibilidades de ambos principios.

Mostraremos ahora que las reglas de reconocimiento y las de realización establecen el contexto. Primero, un principio de clasificación, a través de su aislamiento, constituye el grado de especificidad del contexto comunicativo y así, pone los límites de su potencial comunicativo. El principio de clasificación crea las reglas de reconocimiento específicas mediante las que un contexto se distingue y posiciona con respecto a otros contextos. Por tanto, la clasificación regula los ordenamientos espaciales y, así, el principio de *localización*. El principio de interacción del contexto comunicativo crea el mensaje específico, es decir, las reglas específicas para generar una comunicación o discurso legítimo y, con ello, el conjunto de textos posibles. El principio de interacción crea las reglas de realización específicas para estos textos y, de este modo, regula los ordenamientos temporales. El contexto comunicativo está constituido por las reglas de reconocimiento y de realización y, cuando los comunicantes adquieren estas reglas, crean la competencia. Los principios de clasificación establecen reglas de reconocimiento, y veremos que los principios de enmarcamiento establecen las reglas de realización.

Ahora bien, aunque las reglas de realización establecen lo que puede considerarse un texto legítimo, ellas mismas presuponen y están limitadas por las reglas de reconocimiento y el principio de clasificación que implican estas reglas, que determina los límites del potencial legítimo de la comunicación. Así, como hemos visto, clasificación-reglas de reconocimiento-voz-principio de localización. Y, como veremos, enmarcamiento-reglas de realización-mensaje-principio de *interacción*. Hay una relación dinámica entre voz y mensaje. Mientras que, en primera instancia, la última limita a la primera, ésta es también la fuente del cambio de la última y, por tanto, también de sí misma. En otras palabras las relaciones sociales dentro de la división social del trabajo encierran el potencial de cambiar esa misma división social del trabajo. El mensaje es el medio para cambiar la voz.

Enmarcamiento

Hasta ahora hemos expuesto las interrelaciones existentes en la división social del trabajo, el contexto comunicativo y los principios de la comunicación. Tenemos que distinguir ahora entre diversas formas de estas relaciones sociales y, por tanto, distintas formas de los principios de comunicación. Utilizaremos el concepto de *enmarcamiento* para describir estas variaciones. El enmarcamiento mantiene la misma relación con los principios de la comunicación que la clasificación con los principios de la relación entre categorías. Igual que las relaciones entre categorías pueden estar regidas por clasificaciones fuertes o débiles, los principios de comunicación pueden estarlo por enmarcamientos fuertes o débiles. Desde este punto de vista, no tiene sentido hablar de principios de comunicación fuertes o débiles. Los principios de comunicación son adquiridos, explorados, resistidos, rechazados en grados diversos, y sus vicisitudes son propias de cada principio. Cualquiera que sea el principio el control está siempre presente. Lo que varía es la *forma* que éste adopta. La forma de control se describe aquí en relación con su enmarcamiento.

Los cambios o variaciones habidos en el principio de clasificación producen cambios o variaciones en las “voces” de las categorías; los cambios o variaciones en el enmarcamiento producen variaciones o cambios en las prácticas pedagógicas, las cuales, a su vez, producen cambios o variaciones en los principios de comunicación y también cambios o variaciones

en el contexto comunicativo. Las variaciones o cambios en el enmarcamiento producen variaciones o cambios en las reglas que regulan lo que se considera comunicación o discurso legítimo y sus posibles textos. Del mismo modo que la distribución de poder regula el principio de clasificación a través de la división social del trabajo, los principios de control regulan el enmarcamiento a través de sus relaciones sociales.

Definición de enmarcamiento. El enmarcamiento se refiere al principio que regula las prácticas comunicativas de las relaciones sociales dentro de la reproducción de los recursos discursivos, es decir, entre transmisores y adquirentes. Cuando el enmarcamiento es fuerte, el transmisor regula de manera explícita las características distintivas de los principios de interacción y de localización, que constituyen el contexto comunicativo. Esto puede ser más aparente que real.

Las variaciones en el grado y el cambio de enmarcamiento regulan las variaciones y el cambio en las reglas de realización. Con el fin de ofrecer una definición más precisa de enmarcamiento, necesitamos hacer explícita la expresión: “las características distintivas del contexto comunicativo”. Estas características distintivas variarán si el contexto comunicativo genera recursos físicos o discursivos (véase el Apéndice 1.3). Si ocurre esto, las características distintivas estarán constituidas por la selección, organización (sucesión), ritmo, criterios de los comunicantes, junto con las características de la localización física.

Elaboración fuerte: el transmisor controla la selección, organización, ritmo, criterios de comunicación y la posición, postura y vestimenta de los comunicantes, además de la disposición de la localización física. *Elaboración débil:* el adquirente tiene mayor control sobre la selección, organización, ritmo, criterios de comunicación, así como sobre la posición, postura y vestimenta, además de la disposición de la localización física. Debe quedar claro que el fortalecimiento y debilitación del enmarcamiento puede redirirse a una o más de las características reguladas por el mismo. En COX (1986), DANIELS (1988) y DOMINGOS (1987) pueden encontrarse estudios empíricos del enmarcamiento y de sus características internas.

En un grado superior de sensibilidad analítica, podemos distinguir entre los valores *internos* de la fuerza del enmarcamiento (E^i) y los valores *externos* de la fuerza del enmarcamiento (E^e). En una escuela en la que E^e sea fuerte, el transmisor regula las características de la comunicación y la práctica no escolares que pueden realizarse dentro del contexto pedagógico de la escuela, como la clase o E^e equivalente. Cuando E^e es débil, el adquirente puede regular más las características de la comunicación y de la práctica no escolares producidas dentro de la clase o E^i equivalente. Puede que E^e sea débil y E^i siga siendo relativamente fuerte. Es más las relaciones entre E^i y E^e quizá cambien en el transcurso de la transmisión. Cuando los adquirentes son jóvenes, E^e puede ser relativamente débil, pero, al crecer en edad, E^e puede fortalecerse en un grupo de adquirentes, como el de los que tienen éxito, mientras que E^e puede debilitarse o seguir siendo débil en el de los que fracasan (educación social, proyectos comunitarios, educación para el trabajo, etc.).

Del mismo modo, podemos tomar C^e como el valor externo de clasificación y C^i como el interno, dentro de un contexto. Por ejemplo, en una clase, la posición de localización de alumnos, profesor, pupitres, armario, disposición de la pared constituyen una característica de la clasificación interna (C^i) junto con la distribución del trabajo entre los alumnos (haciendo todas las mismas o distintas tareas). De esta forma, el principio de clasificación interna y externa del contexto pedagógico está presente de modo invisible en cualquier realización comunicativa del contexto. Podemos resumir nuestra exposición en la Figura 1.7.

En el apartado anterior, dedicado a la clasificación, la reproducción de la “voz” y la adquisición, indicamos en la Figura 1.6 un nivel de relación que denominamos lo que esta “todavía por decirse”, del que decíamos constituía un potencial de contradicciones, diversiones y dilemas generado por el mismo principio de clasificación. En la figura 1.7 hemos distinguido un nivel de relación que ha dominado lo “todavía por realizarse”, que es un potencial de lo “todavía por decirse”. Tiene cierta importancia distinguir entre las *reacciones a, o el rechazo de la regla de realización* impuesta por un enmarcamiento determinado y el nivel que hemos llamado lo “todavía por realizarse”.

Todo enmarcamiento lleva consigo los procedimientos para su cambio y rechazo. Consideremos un código elaborado con valores +C +E^{ie} puesto es práctica en el contexto comunicativo de una escuela secundaria en la que las relaciones pedagógicas se desarrollan entre un profesor y una clase de alumnos incapacitados por el código. Las estrategias para rechazar el código están dadas por los principios del mismo. Si los alumnos quieren rechazar el código de manera eficaz, no puede encargarse de ello uno solo. Requiere cambiar la unidad básica de adquisición, que consiste en un alumno aislado, privado, competitivo, transformándola en unas relaciones de clase comunitarias, no competitivas. Debe realizarse un cambio en los principios de integración social de los alumnos. Producido este cambio, el nuevo grupo puede sustituir las normas del profesor por su propia norma de producción. Entonces, el grupo puede imponer sus propias reglas de realización. Entre ellas puede incluirse el sabotaje de los medios de la práctica pedagógica, subvirtiendo sus reglas, adoptando posturas agresivas. Estos trastornos y rechazos no son sino resistencias alumbradas por el código específico: no indican necesariamente un movimiento desclasificador, sino sólo reclasificador. El rechazo de, o la resistencia al enmarcamiento de la práctica pedagógica a cargo de los transmisores o adquirientes puede darse en términos de los principios de clasificación.

El nivel de práctica tácita que hemos denominado “lo todavía por realizarse” opera en un plano más profundo. Es el “mensaje” de “lo que todavía por decirse”. “Lo todavía por decirse” constituye un rechazo potencial de la distribución de poder y varía con sus principios; “lo todavía por realizarse” es una respuesta potencial a los principios de control y varía con estos principios. Del mismo modo que el principio de clasificación puede llevarse a la práctica mediante distintos principios de comunicación (“mensaje”) y adquirirse a través de ellos. “lo todavía por decirse” puede traducirse a través de distintos principios de comunicación (“mensaje”). Su “mensaje” es una función del principio dominante de control que actúa a través de un enmarcamiento específico. ¿Cuáles son las realizaciones de “lo todavía por realizarse”? En este nivel, las realizaciones no son el producto de un proceso de selección y de ordenamientos que puedan ser modificados de forma consciente: adoptan la forma de metáforas de nuevas posibilidades. Esto no quiere decir que carezcan de regulación, puesto que constituyen un potencial del código y de su cambio o variación.

Hemos distinguido dos niveles de prácticas tácitas: 1) un nivel sometido a la selección y ordenamiento conscientes dentro de las posibilidades de una sintaxis y realización dadas; 2) un nivel no sometido a la selección y ordenamiento conscientes, aunque interactúa con el primer nivel.

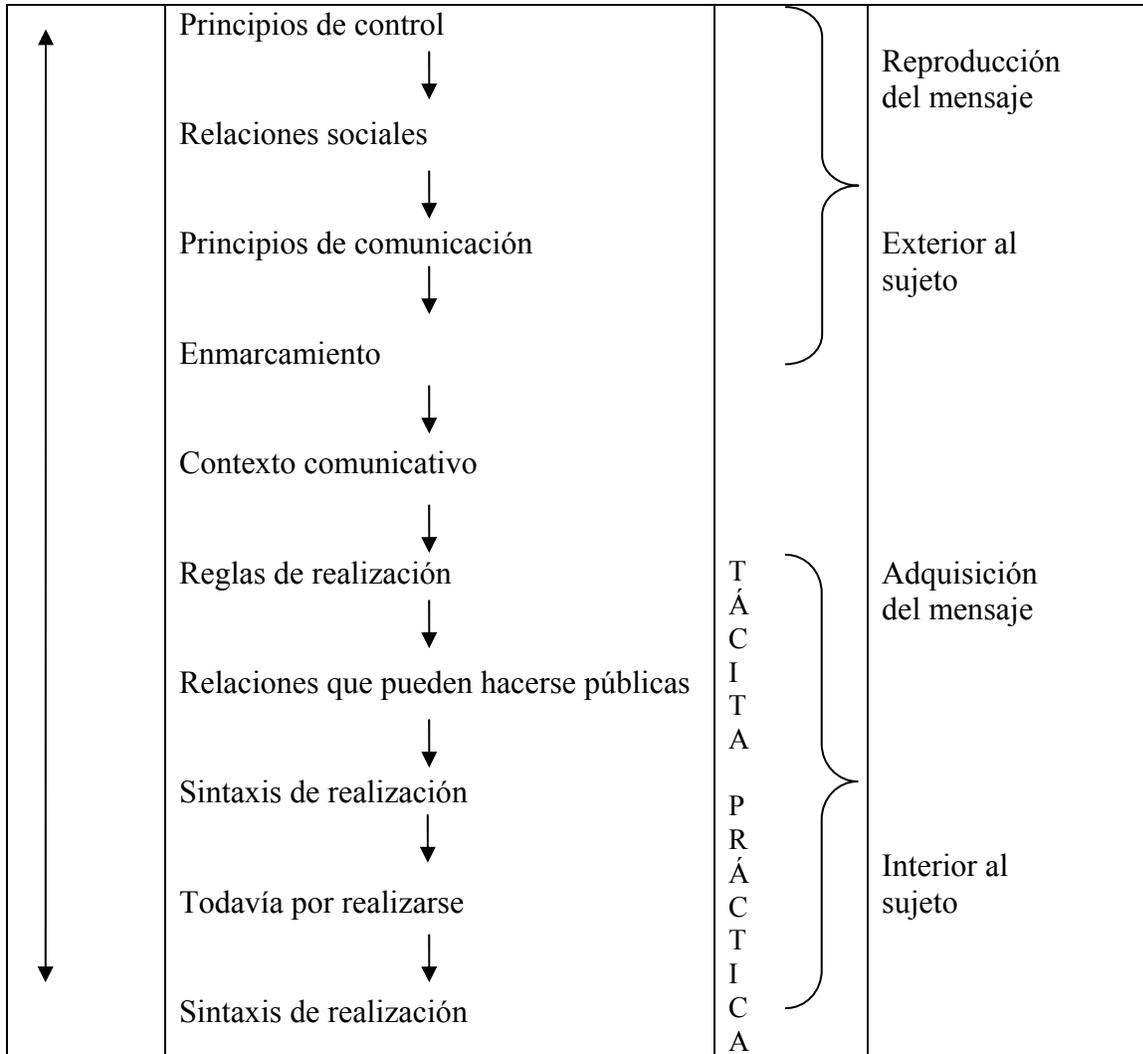


Figura 1.7.

Códigos específicos y sus modalidades

Comenzamos este análisis con la afirmación de que es necesario definir códigos para establecer tanto la *orientación* como las condiciones de *realización*. Generalmente, en las sociedades de clases la distribución primaria de las orientaciones elaborada y restringida surge de la división social del trabajo del modo de producción y resulta legitimada por ello, siendo transferida a la familia. Sin embargo, esta transferencia no tiene por qué ser automática, dado que puede trasponerse por compensación (de oposición) de las acciones que surgen de la matriz social del modo de producción (sindicatos, partidos políticos) con las mediaciones discursivas de las familias concretas. No obstante, con independencia de la

distribución de las orientaciones elaboradas hacia los grupos sociales en el modo de producción, la educación formal se basa esencialmente en la institucionalización de (tentaciones elaboradas y de las formas contingentes de su realización, con independencia de las diferencias entre grupos sociales en su adquisición. Puede darse el caso de que se suspenda una transmisión para determinados grupos de alumnos (los que han sido incapacitados) a causa de las actividades de los estudiantes o de sus profesores. Es más, para ciertos grupos sociales de alumnos, cuando se cambia como transmisión modal un concepto limitado, estrecho, de entrenamiento en habilidades vocacionales, las orientaciones restringidas pueden reemplazar a las elaboradas.

Aparte de estos casos, la educación se basa en las orientaciones elaboradas, con independencia de los principios dominantes de la formación social cuando éstos regulan la estructura de clase y, en particular, la división social y las relaciones sociales de producción. Pero –y es una salvedad importante– los principios dominantes seleccionan/limitan el *modo de realización* de las orientaciones elaboradas en educación y, así, el código. Los principios dominantes de la formación social seleccionan/limitan las prácticas de organización, de discurso, de transmisión y de relación, es decir, los valores de clasificación y enmarcamiento y, en consecuencia, los códigos dominantes. La eficacia de esta selección/limitación depende del espacio que se conceda a las autonomías relativas y del equilibrio de poder (véase al Apéndice 1.4).

Básicamente, los códigos elaborados específicos, o sea, los códigos con valores particulares de clasificación y enmarcamiento, constituyen los medios disponibles para institucionalizar y liberalizar los principios dominantes de una formación social en la educación formal. Estos códigos tienen consecuencias reguladoras para la distribución social de su adquisición y para la formación de la consecuencia de quienes operan en organismos especializados del campo del control simbólico (véase el Capítulo IV). Por extensión, los códigos elaborados específicos efectúan cambios determinados tanto en las fuerzas como en las relaciones sociales de producción. La forma que adoptan estos códigos, su modo de regulación, varía de acuerdo con la forma del principio dominante (capitalista, colectivista, dictatorial). En efecto, en Europa Occidental y en los Estados Unidos, el capitalismo y sus formas han sido y son los principios sociales dominantes y las relaciones de clase constituyen su forma institucional y terreno propio. Aunque el análisis que aparece a continuación no se limita a estas formaciones, también se aplicará a ellas.

Modalidades de código

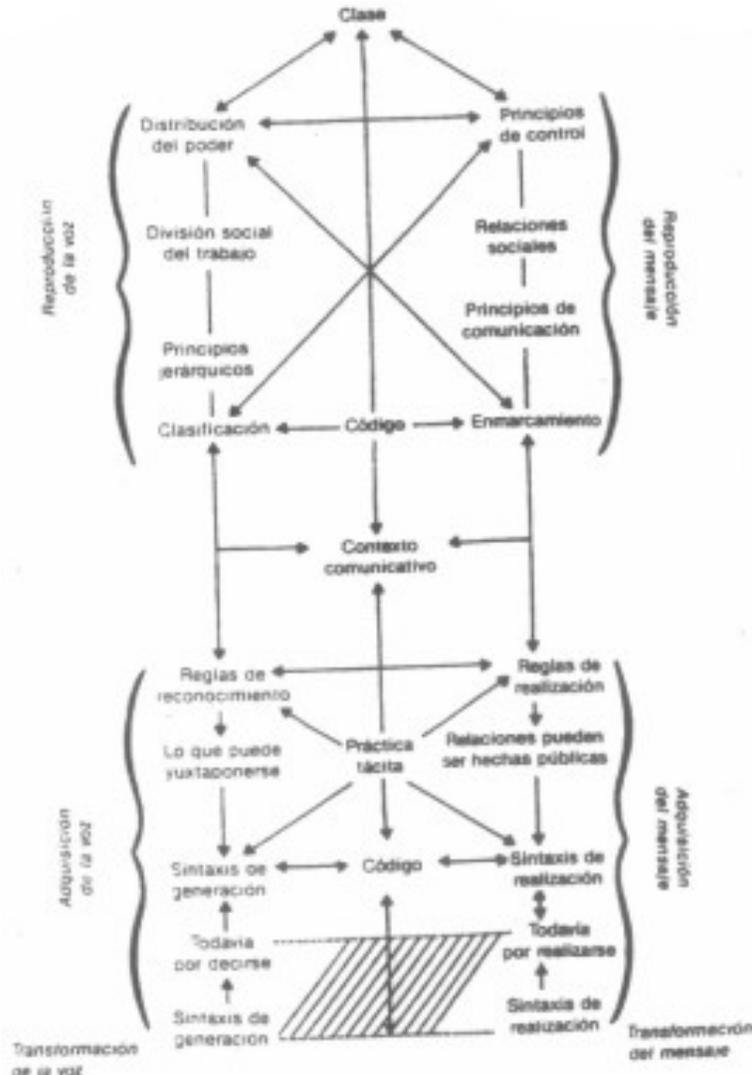
En la Figura 1.8 hemos reunido las dos mitades del modelo que separamos en nuestra exposición. La distribución de poder y el principio de control del principio dominante se llevan a la práctica en la división social del trabajo y sus relaciones y establecen sus valores de clasificación y enmarcamiento, que definen el modo de transmisión/adquisición o la práctica en los contextos comunicativos básicos para la reproducción de los recursos discursivos y la producción de los físicos. Los principios de clasificación regulan las reglas de reconocimiento, lo que puede yuxtaponerse de manera legítima y así lo que hemos denominado sintaxis para generar significados legítimos. Los principios de enmarcamiento regulan las reglas de realización, cómo pueden hacerse públicas las relaciones y, de ese modo, lo que hemos llamado sintaxis de realizaciones.

Desde este punto de vista, la distribución del poder y el principio de control se reducen a principios de clasificación y de enmarcamiento, regulan la estructura (organización), las

interacciones y los contextos comunicativos de las agencias para la producción y reproducción de recursos discursivos y físicos. El sujeto adquiere los principios de clasificación y enmarcamiento, los cuales crean para el sujeto y legitiman el carácter especial de su voz y su mensaje.

Las líneas continuas del modelo muestran las de imposición de lo que ha de reproducirse y el proceso de su adquisición. Los códigos permiten que los sujetos no solo lean y creen textos cuya construcción sea legítima, sino también que lean y creen textos que, dentro de las posibilidades de la sintaxis de generación/realización, constituyan textos potenciales ortodoxos/heterodoxos. Las líneas diagonales muestran el proceso de resistencia, rechazo u oposición. El sombreado diagonal pone de manifiesto el proceso que configura la respuesta a las divisiones, contradicciones y dilemas suprimidos por el aislamiento de la clasificación. No queremos dar la impresión de que operamos con una teoría de variaciones, resistencia y oposición basada en la realización individual aislada. La variación, la resistencia, el rechazo, la oposición, la pugna surgen de las relaciones estructurales entre los grupos sociales.

Figura 1.8.



Ahora, podemos escribir códigos específicos que regulen la reproducción/producción de recursos físicos y discursivos en términos de orientaciones hacia los significados y sus realizaciones creadas mediante prácticas de interacción especializadas que configuran contextos comunicativos. Los códigos pueden especificarse con la siguiente fórmula:

$$\frac{O}{\pm C^{i/e} \pm E^{i/e}}$$

en donde “O” representa las orientaciones hacia los significados, elaboradas o restringidas (relaciones referenciales privilegiadas y privilegiantes); “C” representa el principio de clasificación; “E”, el principio de enmarcamiento; “±” se refiere a los valores de C y E en relación con la fuerza (fuerte/débil); “i” representa los valores internos de C y de E en un contexto comunicativo (por ejemplo, familia, escuela o trabajo); “e” se refiere a los valores externos de C y de E, o sea, a la regulación de las relaciones de comunicación entre contextos comunicativos (por ejemplo, familia o comunidad y escuela; escuela trabajo).

Podemos hablar de la modalidad de un código y de su cambio. La modalidad de un código o su cambio viene por los valores de clasificación y enmarcamiento. Éstos pueden variar con mutua independencia. El conjunto de valores de clasificación y enmarcamiento constituye la modalidad del código.

Cambio de código

Un cambio de código suponer la modificación de la fuerza de una clasificación básica. Consideramos que hay dos clasificaciones básicas que pueden estar interrelacionadas o no, en el sentido de que el cambio de valor de una no tenga por qué llevar al cambio de la otra. Creemos que la distribución de poder que constituye, reproduce y legitima la división social del trabajo de los recursos físicos crea el principio básico de clasificación. Un cambio en este principio de clasificación desde un estado de fortaleza a otro de debilidad no implica un cambio en, sino un cambio de las relaciones de clase. Sin embargo, hemos de añadir a continuación, sin despreciar la significación de ese cambio, que no tiene por qué producir una modificación de los códigos elaborados institucionalizados y, por tanto, un cambio en el principio de reproducción cultural. Para que (en los términos de este artículo) se produzca un cambio en los códigos elaborados institucionalizados y, por tanto, en los principios de reproducción cultural, la relación de clasificación entre la categoría “educación” y la categoría “producción” debe debilitarse de modo fundamental. Ésta es la condición necesaria para debilitar la segunda clasificación básica, entre el trabajo mental y el manual. En las sociedades de clases, la fortaleza de estas dos clasificaciones está relacionada de forma casual. Sin embargo, en las sociedades dedicadas al cambio en el modo de producción, pocos han tenido siquiera institucionalizar el debilitamiento de la relación de clasificación entre educación y producción. Por el contrario, esas sociedades están tan preocupadas con las relaciones sistemáticas entre educación y producción como las sociedades de clases (BERNSTEIN, 1977d. Cap. 8).

Modalidades de código definidas

Las modalidades de código son esencialmente variaciones en los medios y centros de control simbólico sobre la base de una determinada distribución de poder. Aunque las modalidades no cambian de un modo fundamental los principios de reproducción cultural o de producción material, porque sus efectos globales están confinados a los cambios en los procesos mediante los que se transmite y adquiere el principio, sería inadecuado despreciar las variaciones producidas en las modalidades en cuanto fenómenos superficiales. Conviene clasificar esas variaciones en relación con la *localización* y el *valor de código* de la modalidad:

1. Localización

- a) La variación puede regular una agencia o agencias *dentro de un* campo (por ejemplo, control simbólico, producción o los diversos organismos del estado).
- b) La variación puede regular las relaciones *entre* agencias en distintos campos.
- c) La variación puede ser específica de una modalidad dominante o dominada, o afectar a ambas.

2. Valor de código

La variación puede afectar sólo al principio de la clasificación, sólo al enmarcamiento o a ambos.

Clasificación

1. En un principio de clasificación determinado pueden darse variaciones en períodos históricos distintos en el número, énfasis y estabilidad de las categorías (el conjunto) regulados por la clasificación (la división social del trabajo).
2. Puede darse una sustitución de categorías dentro de un conjunto existente (por ejemplo, aplicado, por un puro: más, por menos especializado).

Cualquier variación en un código que afecte a la clasificación provocará conflictos, no en el principio general de la distribución de poder, sino en la distribución dentro de los principios generales.

Enmarcamiento

La variación puede afectar sólo a los valores internos del enmarcamiento a los externos o a ambos.

Utilizaremos la distinción que hemos señalado, basada en las situaciones y los valores de código *dentro de y entre campos*, para dar una presentación más formal y concreta de las modalidades de código:

1. Dentro de acciones/campos:

- a) *Variaciones dentro de una modalidad dominante*. Las variaciones históricas en los *currícula* y prácticas académicos dominantes en los diversos niveles y departamentos del sistema educativo, las variaciones históricas en la administración/prácticas de la producción de material, serían ejemplos de estas variaciones (BOURDIEU y BOLTAKSI. 1978).

- b) *Variaciones dentro de una modalidad dominada.* Las variaciones históricas en los *curricula* y en la práctica de los alumnos que no pertenecen a una élite o las prácticas de venta de la producción de material son ejemplos de estas variaciones.
 - c) *Oposición dentro de una modalidad dominante.* Ejemplos de esta oposición serían las prácticas ortodoxas-heterodoxas, conservadoras-progresistas, con respecto a las agencias dentro del campo del control simbólico o en el de la producción (o de organismos del Estado).
 - d) *Oposición entre modalidades.* En este caso, una oposición crucial y fundamental es la que se produce entre los códigos elaborado y restringido dentro de la educación y dentro de la producción de material.
2. Entre agencias o campos:
- a) Variaciones en la relación entre agencias diferentes, por ejemplo, educación y producción. Las relaciones de enmarcamiento dentro de la educación pueden quedar relativamente debilitadas con el fin de acomodarse a los requisitos de distintas categorías de trabajo, fortaleciéndose la relación sistemática o de correspondencia entre el resultado de la educación y los requisitos del trabajo (BERNSTEIN, 1977d. Cap. 8).
 - b) Puede variar el grado de regulación (clasificación) a cargo de agencias del Estado u otras agencias dentro del campo del control simbólico de la producción de material o en ambos. La variación en la fortaleza de esta clasificación regula el grado de autonomía de los campos respecto al Estado.

En el proceso de distinción de las localizaciones de las variaciones y de cambio de códigos elaborados, hemos utilizado el concepto de campo de BOURDIEU y hemos distinguido tres campos relacionados. Podríamos decir que las modalidades de código establecen y reproducen las prácticas específicas de un campo y, de nuevo en terminología de BOURDIEU, crean la especificidad de un *habitus*. Hemos distinguido el campo del control simbólico cuyas ideologías y agencias regulan los medios y contextos y legitiman las posibilidades de reproducción cultural; el campo de la producción, cuyas ideologías y agencias regulan la base social de los medios y contextos y las posibilidades de recursos físicos, y el campo del Estado, cuyas diversas agencias e ideologías definen, mantienen, varían y cambian lo que se considera orden legítimo y el uso legítimo de la fuerza.

Hoy día, el sistema educativo es un productor y reproductor crucial de recursos discursivos dentro del campo del control simbólico. Lo realmente interesante es el proceso en el que las producciones del sistema educativo las teorías, se descontextualizan en otros campos de la práctica, incluyéndose distintos niveles y funciones de la educación. En las ciencias naturales, las teorías pueden alterar las fuerzas de producción, pero las modalidades de códigos seleccionan, varían o cambian sus relaciones sociales. En las sociales, las teorías establecen una base empírica para el control simbólico, pero las modalidades de código regulan su selección, variación y cambio. La cuestión es más compleja. El posicionamiento de las teorías dentro del campo intelectual tiene que ver con las relaciones entre los principios de ese campo y los campos de práctica especializada, sobre todo los del Estado. Es importante comprender los principios sociales que regulan la recontextualización de teorías en los campos de práctica. Esto requiere el estudio tanto de las agencias como de los agentes recontextualizadores (véase el Apéndice 1.6). Con el fin de entender cómo llegan a

ser dominantes las teorías, es preciso que comprendamos las modalidades dominantes de código.

Conclusión

En este capítulo nos hemos ocupado de los siguientes aspectos:

1. Sistematizar los desarrollos iniciados en trabajos anteriores.
2. Crear un modelo capaz de generar modalidades de códigos elaborados reguladas por la clase.
3. Mostrar cómo puede utilizarse el modelo para escribir códigos específicos que regulen las agencias de reproducción cultural o las de producción.
4. Mostrar los principios específicos que regulan los modos retransmisión y adquisición.
5. Hacer posibles las comparaciones diacrónica y sincrónica.

Nuestra distinción primaria se establece entre el *poder* y el *control*. En el nivel más abstracto, afirmamos que el poder constituye relaciones “entre” y el control relaciones “dentro de”, que el poder constituye el principio de las relaciones entre categorías y el control el principio de la realización de estas relaciones. Desde esta perspectiva, los códigos son transformaciones en principio semióticos específicos o gramáticas de las relaciones y realizaciones de categorías, en donde las relaciones de categoría representan lo paradigmático y las realizaciones, lo sintagmático. Los códigos de clase y sus modalidades son gramáticas específicas que regulan la adquisición, reproducción y legitimación de las reglas fundamentales de exclusión, inclusión y apropiación, mediante las cuales, y a través de ellas, los sujetos se crean, posicionan y oponen de manera selectiva. Estas reglas, aunque tienen su origen en la división social del trabajo y sus relaciones sociales de producción de material, no tienen necesariamente localizadas las condiciones para su reproducción cultural en esa división y en esas relaciones.

Hoy en día, en condiciones de capitalismo avanzado, hay muchos lugares diferentes en donde aparecen relaciones desiguales entre grupos sociales –géneros, etnias, religiones, regiones-, cada uno de los cuales tiene su propio contexto concreto de reproducción, generando (en la terminología de este capítulo) su “mensaje con voz” específico. Este capítulo se ha centrado en el desarrollo de un modelo que permita comprender el proceso en donde aquello que se considera como clasificación básica (relaciones de clase) se transmite y adquiere mediante códigos que posicionan a los sujetos de forma diferencial, individual y en oposición con respecto a los recursos discursivos y físicos. Si tenemos en cuenta las categorías de género, étnicas o religiosas (o cualquier combinación posible), afirmamos que, hoy en día, hablan a través de modos regulados por la clase, y el tema del que se ha ocupado este capítulo es la forma de reproducción cultural de estos últimos. Queremos hacer hincapié en que, a pesar del lenguaje abstracto del modelo que hemos propuesto, no tratamos de crear una representación de un proceso regulado por alguna determinación que cumpla inexorablemente alguna ley interna. Por el contrario, la variación, la oposición y el cambio son inherentes a las posibilidades del código.

Apéndice 1.1. Código, competencia y dialecto

Aunque hemos hecho distinciones entre los conceptos antes utilizados (BERNSTEIN, 1974), es necesario, por desgracia, repetir los fundamentos de la distinción.

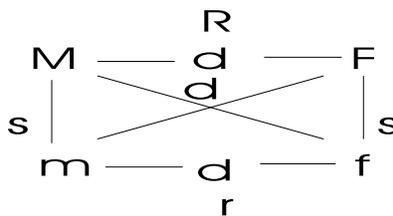
Código y competencia. Las teorías que operan con un concepto competencia (lingüística o cognitiva) son aquellas en que las condiciones de adquisición de la competencia requieren alguna capacidad innata, además de la interacción con un otro culturalmente inespecífico que también posea la competencia. En otras palabras, la comunicación crucial necesaria para la adquisición de la competencia se produce con otro culturalmente inespecífico. Por supuesto, ningún otro que posea una competencia determinada puede ser culturalmente inespecífico. No es posible ser un sujeto cultural sin ser culturalmente específico. Sea lo que fuere –y es así de modo inevitable– las teorías de la competencia abstraen necesariamente lo inespecífico, desde el punto de vista cultural, de lo específico. El código se transmite y adquiere en interacciones culturalmente específicas. Por tanto, los códigos presuponen la presencia de otros especializados. Es crucial distinguir entre teorías que difieren en la localización de su problemática. El concepto de código presupone competencias (lingüísticas/cognitivas) que todos adquieren y comparten; por tanto, no es posible discutir el código en relación con deficiencias cognitivas situadas en el nivel de la competencia. El código se refiere a una regulación cultural específica de la realización de competencias compartidas. El código tiene relación con gramática semióticas específicas reguladas a través de distribuciones especializadas de poder y principios de control. Esas gramáticas tendrán, entre otras realizaciones concretas, realizaciones lingüísticas específicas.

Código y dialecto. El término “dialecto” se refiere a una variedad del idioma que se destaca en relación con otras variedades por sus características fonológicas, sintácticas, morfológicas y léxicas. El término es descriptivo. Debería proporcionar las reglas de demarcación para un uso especializado del idioma y las reglas especiales de usos ordenamientos internos. Del mismo modo cualquier idioma encierra el mismo potencial para generar códigos, como hemos definido en esta tesis, las variedades del idioma, los dialectos, tienen el mismo potencial. No hay razón alguna para creer que, desde nuestro punto de vista, una variedad lingüística pueda generar sólo un código. Por tanto, es muy confuso e inexacto equiparar una variedad generalizada con un código elaborado y una variedad particular con un código restringido, aun que si puede darse una distribución de variedades idiomáticas de acuerdo con las clases sociales. Los códigos y los dialectos corresponden a discursos teóricos diferentes, a teorías distintas, tratan fundamentalmente problemáticas diversas.

Apéndice 1.2. Modalidad de cultura y género

Quizá podamos poner un ejemplo de modalidad de cultura de lo que pretendemos decir con las características generales del sujeto cultural a través de la consideración de las relaciones de género. Los sujetos culturales se generan mediante un dispositivo reproductivo característico y muy especializado. Este dispositivo se compone de reproductores (R) y reproducidos (r). Los reproductores pueden construir en un amplio conjunto de categorías (parentesco) o en uno muy reducido. Este dispositivo tiene tres características distintivas que no son culturalmente específicas. 1) El principio comunicativo, el lenguaje, consiste en un sistema finito y arbitrario de reglas capaz de generar n sistemas diferentes de reglas. 2)

Los principios de comunicación entre semejantes son distintos de los principios de comunicación entre desemejantes, como consecuencia del reconocimiento de la semejanza y de la diferencia. 3) Usual y normalmente, R interpreta los marcadores de sexo al nacer r. Si aplicamos ahora lo dicho a las relaciones entre R y r, obtenemos el modelo que aparece en la Figura 1.9, en donde los principios de comunicación entre RM y rm son distintos de los principios comunicativos entre Rm y rf y de igual manera respecto de RF y rm y de RF y rf. La indicación de género en la comunicación constituye una característica intrínseca del instrumento reproductor. Sin embargo –y es un “sin embargo” crucial-, la forma adoptada por las indicaciones, o sea, su realización, siempre es culturalmente específica. En nuestro modelo, hemos puesto tanto R como r en masculino y en femenino, pero seguiría siendo válida la misma argumentación si limitáramos el modelo a R masculino y r masculino o a R femenino y r femenino. Tampoco es preciso que R sea responsable biológicamente de r.



<i>Categorías</i>	<i>Comunicación</i>
M representa al varón reproductor	s representa la comunicación entre semejantes
m representa al varón reproducido	d representa la comunicación entre no semejantes
F representa a la mujer reproductora	
f representa a la mujer reproducida	

Figura 1.9.

Apéndice 1.3. Clasificación y enmarcamiento de los códigos de producción

Podemos utilizar los conceptos de clasificación y enmarcamiento para escribir los códigos de la producción de recursos físicos. Podemos considerar que las relaciones sociales se constituyen mediante la forma de producción en términos de clasificación y enmarcamiento. Podemos preguntar cuáles son las relaciones entre las diversas categorías de producción, o sea, las relaciones entre los diversos agentes: trabajadores no cualificados, técnicos, directivos, administradores, etc. Las relaciones entre estas categorías pueden clasificarse de forma fuerte o débil. Si la clasificación es fuerte las relaciones serán estables y diferenciadas con claridad, las funciones estarán bien aisladas entre sí y los agentes no serán intercambiables. Si es débil, las relaciones entre los agentes estarán menos diferenciadas, el aislamiento entre funciones será menor y los agentes podrán intercambiarse más entre categorías. De igual forma, podemos considerar el enmarcamiento del modo de producción. Se refiere esto a la regulación de la realización práctica de las categorías, o sea, a la forma de comunicación constituida por el sistema de categorías del modo de producción. Si la unidad primaria de producción es reiterativa, desarrollada de manera individual, con un ritmo estricto, en sucesión determinada de forma explícita, dividida en acciones distintas, podemos afirmar que muestra un enmarcamiento fuerte. Si la unidad primaria de producción es relativamente cooperativa, basada en el grupo y hay

oportunidades para variar las condiciones y, quizá, la sucesión y el ritmo, en la que el resultado no es en la misma proporción una fracción del objeto completo de producción y mantiene una relación más directa con él, diremos que representa un enmarcamiento débil. Consideramos la unidad básica de producción, las relaciones sociales básicas de producción, en el nivel de una tienda. Hemos distinguido entre la forma del acto productivo (lo que se hace, lo que produce un trabajador) y la forma de la relación entre los agentes de producción (trabajadores). Distinguimos entre lo que se hace y las relaciones entre quienes participan en ello. Lo que se hace, lo que se produce (o sea, el acto social de reproducción) lo denominamos realización de un agente. Examinamos el acto en términos del grado de fragmentación o división que lleva consigo, el cual remite a la relación entre el acto y el producto final. Cuanto más fragmentados o divididos sean los actos, es menos probable que su realización sea el producto final. Cuanto más integrado sea el acto, más probable será que su realización sea el producto final, es decir, su consecuencia. El acto es la realización socialmente regulada de una categoría (agente). El acto de producción es una consecuencia comunicativa de un agente. Por tanto, podemos considerar la regulación de un acto en términos de enmarcamiento. Cuanto más fragmentado o dividido sea el acto, mayor fuerza tendrá el enmarcamiento, y será más débil cuanto menor sea la fragmentación o división.

La forma de la relación social entre los agentes de la unidad básica de producción puede relacionarse con la clasificación de conceptos, porque aquí tenemos en cuenta el principio de las relaciones entre las categorías (agentes) de la división social del trabajo. La relación entre los agentes tiene dos características; horizontal y vertical. La característica horizontal se refiere a la relación entre los agentes que pertenecen a una categoría común (por ejemplo: no cualificado, cualificado, supervisor, directivo). La característica vertical se refiere a la relación entre agentes que pertenecen a categorías diferentes. La característica vertical puede crear, aunque no tiene por qué ocurrir así siempre, un ordenamiento jerárquico de las relaciones entre las categorías. Podemos generar las siguientes relaciones entre los agentes primarios de producción en relación con su principio de clasificación.

Clasificación muy fuerte (++ C). El acto primario es el resultado de un agente aislado. La unidad es el *agente aislado*.

Clasificación fuerte (+ C). El acto primario es el resultado de agentes relacionados dentro de una categoría (por ejemplo: un grupo de trabajadores que pertenecen a una categoría común). La unidad es el *grupo*.

Clasificación menos fuerte (C). El acto primario es el resultado de agentes relacionados pertenecientes a categorías adyacentes. La unidad es el equipo de trabajadores: cualificados, semicualificados y cualificados en diversas ramas.

Clasificación débil (- C). El acto primario es el resultado de agentes integrados pertenecientes a diversas categorías. La unidad supone la integración en el planteamiento y la práctica de producción.

Si unimos la naturaleza del acto primario en términos de enmarcamiento (dividido/integrado) y la forma de la relación entre los agentes en términos de su principio de clasificación (aislado/integrado), obtenemos al menos cinco formas de regulación de la unidad básica de producción. Estos códigos de producción son:

1. Agentes aislados: acto dividido.	++ C ++ E
2. Agentes relacionados de la misma categoría: acto dividido	+ C + E
3. Agentes relacionados pertenecientes a categorías adyacentes; acto integrado.	C - E

4. Agentes integrados pertenecientes a categorías diversas: acto dividido.	- C + E
5. Agentes integrados pertenecientes a categorías diversas: acto integrado.	- C - E

Ahora podemos identificar cuatro formas de control ideológico sobre el modo de producción en las sociedades de clases.

Podemos identificar un proceso histórico en el desarrollo de estos códigos de producción, desde el empresarial al capitalismo corporativo, desde el código 1 al código 3. Si se implantaran y generalizaran por completo en todo el sistema de producción, diríamos que los códigos 4 y 5 constituyen un cambio cualitativo en el código de producción. Una condición necesaria para ello sería el cambio en la categoría cultural dominante, o sea, un cambio en la estructura de clases.

Podemos relacionar las teorías del control, que legitimen y proporcionen una base científica a la explotación de la producción, con los códigos.

1. Podemos conectar el taylorismo con (1).
2. Podemos relacionar la escuela de las relaciones humanas con (2).
3. Podemos conectar la democracia industrial como una teoría.
- 4-5 Podemos considerar la democracia industrial como una teoría basada en el trabajador, en oposición a las demás.

A medida que pasamos de 1 a 5, se produce un importante cambio cualitativo en el valor del código que regula la unidad primaria de producción. Los códigos 1, 2 y 3 son variaciones de un código restringido, la relación capitalista de producción, mientras que los códigos 4 y 5 constituyen variaciones de un código elaborado, poniendo en práctica unas relaciones democráticas de producción.

Apéndice 1.4. La ascunción de clase de los códigos pedagógicos

Presentaremos aquí un breve análisis de las suposiciones de clase de una modalidad dominante de código elaborado con valores fuertes de clasificación y enmarcamiento (+C+E). Ese código se transmite mediante lo que hemos denominado pedagogía visible, mientras que, cuando se produce una debilidad fundamental de clasificación y enmarcamiento (-C-E), el código se transmite a través de lo que hemos llamado pedagogía invisible (véase el Capítulo II).

Nos ocuparemos aquí de los modos de transmisión en el nivel de las escuelas primarias y secundarias. En nuestros términos, es fácil que la escuela secundaria tenga un código dominante con valores fuertes de C y E y códigos dominados cuyos valores sean más débiles.

Diferenciamos los modos de transmisión y adquisición en relación con reglas que regulan la jerarquía, reglas que regulan la secundaria y el ritmo y reglas que regulan criterios:

1. Reglas jerárquicas:
 - a) *Explícitas*. Cuando esas reglas son explícitas, la base del poder de la relación social es patente y visible.

- b) *Implícitas*. Cuando tales reglas son implícitas, el fundamento del poder de la relación social está enmascarado, oculto, oscurecido por estrategias de comunicación.
- 2. Reglas de secuencia y ritmo (el ritmo se refiere a la tasa prevista de adquisición de las reglas de secuencia):
 - a) *Explícitas*. Cuando esas reglas son explícitas, los principios y signos del progreso de la transmisión son explícitos y públicos. El educando tiene cierto conocimiento del estado futuro para él o ella previsto de conciencia y práctica legítimas.
 - b) *Implícitas*. Cuando esas reglas son implícitas, sólo el transmisor conoce los principios y signos del progreso. Puede que el educando desconozca (al menos durante algún tiempo) los principios de su progreso.
- 3. Reglas de criterio:
 - a) *Explícitas*. Cuando las reglas son explícitas, los criterios que se transmiten son explícitos y específicos.
 - b) *Implícitas*. Cuando las reglas son implícitas, los criterios que se transmiten son implícitos, múltiples y difusos.

Las pedagogías visibles pueden definirse como transmisiones reguladas por una jerarquía explícita, reglas de secuencia explícitas, ritmo fuerte y criterios explícitos. Hay muchas pedagogías de este tipo. Podemos distinguir dos formas principales de acuerdo con su anatomía o dependencia en relación con el reclutamiento, la selección y el entrenamiento para las relaciones de producción.

Presentaremos ahora un breve análisis de los supuestos de clase y de las consecuencias de las pedagogías visibles en el nivel escolar (primaria/secundaria). Las pedagogías visibles son formas de transmisión y adquisición de códigos elaborados con valores +C+E, al menos:

Forma ideal

- 1. Contexto de reproducción:
 - a) Grupo homogéneo con respecto a los siguientes atributos: edad, sexo, capacidad.
 - b) El acto de adquisición será solitario, privado y competitivo.
- 2. Progreso:
 - a) Es fundamental leer pronto con el fin de adquirir el código escrito, porque más allá del libro está el libro de texto, que constituye el medio pedagógico y la relación social cruciales.
 - b) El ritmo fuerte regula la adquisición de reglas de secuencia; es difícil remediar la no adquisición de las reglas de secuencia. Normalmente las pedagogías visibles tienen que crear un vasto, y a menudo inadecuado, sistema de recuperación para quienes no pueden cumplir los requisitos de las reglas de secuencia y de ritmo.
 - c) Las reglas de secuencia regulan la ordenación temporal del contenido, de modo que las etapas iniciales se ocupan de lo concreto y del aprendizaje de operaciones y relaciones de rutina, y las etapas posteriores de lo abstracto y del aprendizaje de principios. Por tanto, las pedagogías visibles separan en el tiempo lo “concreto” y lo “abstracto”. Esto se convierte en la base para la separación (clasificación fuerte) del trabajo mental del manual. Las pedagogías visibles crean y distribuyen diferentes formas de consecuencia.

Criterios. La intención pedagógica consiste en mostrar al niño lo que *falta* en su producto: en consecuencia, los criterios son explícitos y específicos. Estos últimos crean la posibilidad de la elevación y medida “objetivas”, facilitando así la ideología de la neutralidad pedagógica.

Lugares de reproducción

1. Las pedagogías suelen requerir dos lugares de adquisición: la escuela y la casa. Son posibles dos lugares porque el medio del libro de texto posibilita la transferencia. No todas las casas pueden operar como un segundo lugar y, en la medida en que no sea así, es muy probable que se produzca el fracaso.
2. La relación entre los dos lugares está regulada por un enmarcamiento fuerte, es decir, la escuela selecciona comunicaciones, prácticas, hechos y objetos que puedan pasar de la casa al contexto pedagógico.

Comunicación. La comunicación entre transmisiones y adquirientes está constituida especialmente por la clasificación y el enmarcamiento fuertes (sobre todo con respecto a las reglas de secuencia y ritmo). El tiempo es escaso y los discursos están fuertemente vinculados. Esto afecta a las reglas que regulan los textos hablados y escritos, al formato pregunta-y-respuesta, sus contextos y relaciones sociales.

Economía. Aunque el coste de la construcción es mayor con una pedagogía visible que con otra invisible, el coste de la transmisión es relativamente bajo. El espacio ocupado por el aprendiz es bastante pequeño; el ritmo es tal que, a menudo, debe emplearse tanto tiempo en la casa como en la escuela. Los costes ocultos de las pedagogías visibles son los atributos de la casa, físicos, discursivos e interactivos, que permiten a los niños asimilar o no los supuestos de clase del contexto y lugares de reproducción, progreso y comunicación. Los modos de transmisión crean y sitúan ideológicamente a los sujetos.

Apéndice 1.5. Valores de código y contextos experimentales

El modelo que hemos desarrollado puede utilizarse para generar relaciones entre agencias y relaciones dentro de ellas, bien en los llamados “macro” o “micro” niveles. Estos últimos (micro) se refieren a lo que hemos denominado contexto comunicativo. Este contexto está regulado por valores de enmarcamiento sobre la base de un valor clasificatorio determinado. El principio clasificatorio está a menudo presente de manera invisible en el sentido de que se presupone de la comida que expusimos en el texto principal, desde la perspectiva de nuestro modelo podemos ofrecer una explicación de las diferencias entre los niños de clase media y los de clase baja trabajadora. Comenzaremos indicando la aparente oposición entre los valores de código implícitamente dominantes que constituyen el contexto comunicativo y el texto hablando con sus valores de código en apariencia explícitos.

En nuestros términos, los valores del código dominante implícito serían:

$$\frac{O}{+C + E^{ie}} *$$

que elaboraremos a continuación:

Clasificación

Regla de reconocimiento:

1. Este contexto es un subcontexto de un contexto especializado: la escuela (+ C).
2. Este subcontexto es adulto especializado, instructivo, evaluador. Por tanto: *Orientación elaborada* (O).

Enmarcamiento

Regla de realización:

1. Seleccionar la práctica y texto interactivo de acuerdo con la regla de reconocimiento (+ E).
2. Crear un texto especializado; principio exhaustivo, no narrativo, sin ejemplos o listas aislados de una situación concreta.

Por supuesto, hay otras muchas características del contexto comunicativo reguladas por los valores de enmarcamiento, pero, en conjunto, éstas se traducen en prácticas compartidas por los niños (sexo, clase).

Sin embargo, cuando atendemos al texto hablado, sus valores explícitos de código se encuentran en oposición aparente. Las instrucciones para suscitar la agrupación y los principios eran del orden –C-E: “Reúne las fotografías de la forma que prefieras” (-C), sin indicación del texto hablado requerido (-E). Los niños de clase media, en la primera petición de agrupamiento, dejaron de lado la instrucción –C-E y la convirtieron en su opuesta, +C+E, mientras los niños de clase baja trabajadora leyeron la instrucción conforme a su valor superficial, como valor de código dominante. Existen pocas dudas de que los niños de clase baja trabajadora conocían los principios de clasificación utilizados por los de clase media y, en efecto, hacia el final del experimento, algunos niños de clase baja trabajadora los utilizaron como principios dominantes. Por tanto, la diferencia entre los niños no tiene que ver con la habilidad cognitiva como con las reglas de reconocimiento y realización que utilizaron los niños para leer el contexto y para crear sus textos: una diferencia de código (véase también BERNSTEIN, 1977c).

A partir de este análisis, es posible evidenciar diversas fuentes de diferencias en las prácticas contextuales de los niños: 1) reglas de reconocimiento inadecuadas y, por tanto, reglas de realización no apropiadas; 2) reglas de reconocimiento adecuadas, pero inadecuación de las reglas de realización, tanto para crear el texto específico como en las relaciones sociales de la *performance*, o en ambos aspectos. Podemos poner otros ejemplos del efecto selectivo del medio formal (véase ADLAM y cols., 1977. Caps. 2-4), sobre las reglas de reconocimiento y de realización utilizadas por los niños de 7 años procedentes de

* Como ya se explicó anteriormente en el texto: “i” se refiere a dimensiones internas, “e” a dimensiones externas y “+” al carácter fuerte de los límites en cuestión o los valores de clasificación y enmarcamiento. (N del R.)

ambientes familiares de clase media y de clase baja trabajadora equiparados por la inteligencia (CI).

Se entregó a los niños una reproducción, del tamaño de una tarjeta postal, de una obra de un pintor *naif* belga, Trotín, pidiéndoles que hablasen sobre ella. Las preguntas de prueba fueron: “¿Qué ocurre en el cuadro?” “¿Qué hace la gente?” “¿De qué trata la pintura?” (La última pregunta se planteaba después de que los niños habían acabado de hablar de la tarjeta). Estas cuestiones pueden tomarse como una petición de: a) una narración o b) una descripción de personas, objetos, hechos, relaciones expuestas en la tarjeta es decir, una demografía verbal

Descubrimos que, en general, el núcleo del habla del niño estaba más bien en función de su clase social de origen que de su CI. El niño de clase media, con independencia de su género, producía un texto semejante o próximo a b), mientras que el niño de clase baja trabajadora producía un texto que, o bien se orientaba hacia a) u, orientándose hacia b), estaba mucho más relacionado con el contexto en el sentido de que resultaba más difícil de entender si se prescindía de la imagen. Otros investigadores o críticos han interpretado este descubrimiento como si sólo indicara que los niños de clase baja trabajadora fuesen conscientes de que tanto el investigador como el investigado estaban mirando la tarjeta, de modo que no necesitaran poner de manifiesto el contexto compartido. Esta explicación es a la vez *ad hoc* y selectiva y, en especial, no aclara 1) por qué los niños de clase media producían tan pocas narraciones (sólo 6 entre 64 niños lo hicieron), 2) por qué los niños de clase baja trabajadora produjeron narraciones, 3) por qué entre los niños de clase trabajadora, las niñas fueron las principales responsables de los textos narrativos, 4) por qué la orientación del habla de los niños de clase trabajadora era similar en otras situaciones planteadas a los niños en las que no podía presumirse una perspectiva común entre investigador e investigado (situaciones de enseñanza y de control).

Otra situación planteada a los niños en la misma entrevista les exigía explicar las reglas de un juego (“el escondite”) a un niño que no sabía jugar, tras demostrar al investigador su conocimiento de las reglas. Hallamos de nuevo que la clase social de origen de la familia era más importante que el CI del niño para explicar la orientación del habla y las relaciones referenciales del niño. En general (aunque no de manera uniforme), los niños de clase media creaban un texto relativamente independiente del contexto, en el sentido de que no estaba inmerso en una práctica o contexto local. El texto creado por los niños de clase baja trabajadora era en general (aunque tampoco de manera uniforme) relativamente dependiente del contexto, en comparación con el elaborado por los niños de clase media, en la medida en que estaba más inmerso en una práctica o contexto local, dándose por supuesto el conocimiento de tal contexto o práctica. De ello no tiene por qué deducirse que el texto del niño de clase media constituyera unas instrucciones más eficaces. Por el contrario, quizá haya fundamentos suficientes para pensar de otro modo.

Se propuso a los niños una tercera situación, basada en otra preparada dos años antes para sus madres, a quienes se plantearon seis situaciones hipotéticas en las que su propio hijo habría hecho algo mal, preguntándoles qué habrían hecho o dicho. Se plantearon a los niños estas mismas situaciones, como si ellos fuesen las madres y se encontraran con que *su* hijo había actuado mal. En general (con independencia del CI), aparecieron marcadas diferencias en las formas de control utilizadas por los niños, en relación con el ambiente de clase de sus familias. Aunque todos los niños tendían a utilizar formas imperativas de control y enunciados de reglas sencillas, los niños de clase media utilizaron menos estas formas, presentando otras que daban más opciones y contingencias.

Básicamente, la cuestión inicial planteada a los niños en todas las situaciones mencionadas tenía la misma forma general que la inicial de la encuesta sobre “alimentos” a la que nos referimos antes. No estipulaba ninguna relación especial entre categorías de relaciones referenciales, ni dirigía de manera explícita a los niños para que elaborasen un texto concreto. Podemos explicar los textos mediante las siguientes reglas de reconocimiento y realización.

Niños de clase media: regla de reconocimiento

En las tres situaciones (tarjeta del cuadro de Trotín, el escondite, y control madre-hijo) se utilizaba la misma regla.

1. Este contexto es un subcontexto de un contexto especializado: la escuela.
2. El subcontexto es de tipo adulto especializado, de enseñanza, evaluador: orientación elaborada.

Así, la orientación modal de los niños de clase media en los tres contextos era elaborada, mientras que la orientación modal de los de clase baja trabajadora era restringida. Esto no significa que no se produjeran variaciones (en efecto, entre las niñas de dicha clase se observaron más variaciones que entre los niños de esta misma clase).

El texto de la tarjeta del cuadro de Trotin

Niños de clase media: regla de realización

1. Utilizar criterios verdadero/falso. Dada esta regla, podrían no aparecer narraciones, y muy pocos niños de clase media elaboraron algún tipo de relato. Es más, dados los criterios de verdadero/falso, sería preciso utilizar expresiones modales (“quizá”, “posiblemente”, “puede ser”) otras formas que denotan incertidumbre. Éstas fueron más utilizadas por los niños de clase media.
2. hacer explícitas y específicas todas las relaciones referenciales. Las reglas 1) y 2) son suficientes para generar la estructura y el texto modal de clase media.

Niños de clase baja trabajadora: regla de reconocimiento

En relación con los niños de clase media, los de clase baja trabajadora no marcaron el contexto con la misma especificidad, por lo que su orientación modal en los tres contextos era restringida. En otras palabras, para el niño de clase media, el contexto tenía, respecto al de clase baja trabajadora, una clasificación fuerte (+C), mientras que para el niño de esta última clase, en relación con el de clase media, su clasificación era más bien débil (-C).

Niños de clase baja trabajadora: regla de realización

Dado que la clasificación del contexto era débil, podríamos esperar un conjunto de textos, todos ellos seleccionados a partir de las prácticas y modos informales, cotidianos.

1. Narración.
2. Relaciones referenciales implícitas.

El texto del escondite

Niños de clase media: regla de realización

1. Hacer explícitas y específicas las reglas de secuencia, conjuntos de referencia y criterios.

Niños de clase baja trabajadora: regla de realización

1. Similar a la regla de realización del texto de Trotín.

En ambos casos, situaciones de Trotín y del escondite, los niños de clase media transformaron una cuestión abierta generada mediante reglas aparentes –C-E en +C+E. Los niños de clase baja trabajadora efectuaron esta transformación con una frecuencia significativamente menor.

Control madre-hijo

Tenemos aquí una situación muy diferente de las dos anteriores. El niño adopta el papel de la madre, y lo que nosotros esperamos son diferencias en cuanto a reglas de reconocimiento y de realización, que están menos en función del ambiente formal de entrevista que de dichas reglas utilizadas por el principal elemento controlador del niño en la familia. En efecto, sabemos que así ocurre (véase COOK.GUMPERZ, 1973).

Las reglas de reconocimiento y de realización de los niños de clase media presentaban la forma +C-E en relación con la +C+E de los de clase baja trabajadora. La diferencia entre los niños de 7 años se ponía de manifiesto en la fuerza del enmarcamiento, o sea, los niños de clase media proponían más opciones de contingencias a los controlados que los niños de clase baja trabajadora.

Hemos ampliado nuestro análisis para mostrar cómo los valores de clasificación y de enmarcamiento operan selectivamente sobre las reglas de reconocimiento y de realización que *inferimos* utilizan los niños de clase media y de clase baja trabajadora para producir textos en un ambiente de entrevista formal y para reproducir textos familiares (de control) en ese ambiente.

Apéndice 1.6. Contextos primario, recontextualizador y secundario

Haremos más explícita aquí la importancia del campo recontextualizador, así como la de sus agentes, en el movimiento selectivo de textos, desde el campo intelectual creado por el sistema educativo a los campos de reproducción de ese sistema.

Contexto primario: producción del discurso. Distinguimos tres contextos cruciales interdependientes de discurso, práctica y organización educativos. Llamaremos al primero contexto *primario*. Denominaremos contextualización primaria al proceso mediante el que un texto se desarrolla y sitúa en este contexto. Se refiere ésta al proceso por el que se crean, modifican y cambian de forma selectiva ideas nuevas y en el que se desarrollan, modifican o cambian los discursos especializados. Este contexto crea, empleando la expresión de BOURDIEU, el “campo intelectual” del sistema educativo. Este campo y su historia se

crean mediante las situaciones, relaciones y prácticas que surgen de la *producción* de discurso educativo y de sus prácticas, y no de la reproducción de los mismos. Hoy día, sus textos dependen en parte, pero de ninguna manera por completo, de la canalización de fondos privados y públicos hacia los grupos de investigación y los investigadores individuales.

Contexto secundario: reproducción del discurso. Este contexto, sus diversos niveles, agencias, situaciones y prácticas, se refiere a la reproducción selectiva del discurso educativo. Distinguimos cuatro niveles: terciario, secundario, primario y preescolar. En cada nivel puede darse cierto grado de especialización de las agencias. Llamaremos a estos niveles y sus interrelaciones, junto con toda especialización de agencias dentro de un nivel contexto secundario de la reproducción del discurso. Este contexto estructura el campo de reproducción. Podemos plantear aquí cuestiones relativas a los principios de clasificación y de enmarcamiento que regulan las relaciones entre y dentro de los niveles, así como la circulación y localización de los códigos y sus modalidades.

Contexto recontextualizador: cambio de localización del discurso. Desde estos dos contextos fundamentales y los campos que estructuran, distinguimos un tercer contexto que estructura un campo o subconjunto de campos, cuyas posiciones, agentes y prácticas tienen que ver con los movimientos de textos/prácticas desde el contexto primario de la producción discursiva al secundario de la reproducción discursiva. La función de la posición, agentes y prácticas dentro de este campo y sus subconjuntos consiste en regular la circulación de los textos entre los contextos primario y secundario. Según esto, denominamos al campo y al subconjunto estructurado por este contexto *campo recontextualizador*.

El *contexto recontextualizador* abarca una serie de campos:

1. Incluirá departamentos y organismos subordinados especializados (*Schools Council*) del Estado y de las administraciones educativas locales junto con su investigación y sistema de inspectores.
2. Incluirá departamentos universitarios y politécnicos de educación, así como facultades de educación, junto con su investigación.
3. Incluirá medios de comunicación especializados en educación, semanarios, revistas, etc., y editoriales, junto con sus lectores y asesores.
4. Puede extenderse a campos *no* especializados en el discurso educativo y sus prácticas, aunque capaces de ejercer influencia tanto sobre el Estado como sobre sus diversos organismos, así sobre lugares, agentes y prácticas especiales dentro del ámbito de la educación.

Cuando los agentes recontextualizadores que operan en posiciones de este campo se apropian de un texto, normalmente se somete a una transformación antes de su cambio de localización. La forma de esta transformación está regulada por un *principio de descontextualización*. Este proceso se refiere al cambio producido en el texto cuando primero se *deslocaliza* y luego *vuelve a ser localizado*. Dicho proceso asegura que el texto no sea ya el mismo:

1. El texto ha cambiado su posición en relación con otros textos, prácticas y posiciones.

2. el propio texto ha sido modificado por selección, simplificación, condensación y elaboración.
3. El texto ha sido posicionada y reorientado en cuanto su centro de atención.

El principio descontextualizador regula la nueva posición ideológica del texto en su proceso de relocalización en uno o más niveles del campo de reproducción. Situado en ese campo, el texto sufre una transformación o reposicionamiento posterior cuando se activa en el proceso pedagógico dentro de un organismo con un nivel determinado. Es muy importante distinguir y analizar las relaciones entre las dos transformaciones (al menos) de un texto. La primera es la transformación del texto en el *campo recontextualizador*, y la segunda es la transformación del texto *transformando* en el proceso pedagógico cuando se activa en el proceso de reproducción de los adquirentes. *El campo recontextualizador genera las posiciones y oposiciones de la teoría, la investigación y la práctica pedagógicas*. Tiene cierta importancia analizar el papel de los departamentos del Estado en las relaciones y movimientos dentro y entre los diversos contextos y sus campos estructuradores.

SEGUNDO APARTADO (ANEXO)

TEORÍA EDUCATIVA

Emile Durkheim, EL Hombre y su tiempo.

Soc. Lilián Berardi y Soc. Selva García Montejo

Nace en Épinal 1858, en Francia –en una familia de rabinos- y muere en París en el año de 1917. Su pensamiento se forma en el Siglo XIX –segunda mitad- pero se puede aplicar a la realidad europea de principios de siglo XX.

Elige la carrera de docente; ingresa a la Escuela Normal Superior. Enseñar es considerado por el joven Durkheim no sólo como instruir; desde la adolescencia ya se planteaba el proyecto que luego plasmaría en sus conferencias y en sus obras: formar hombres que pudieran conducirse por ellos mismos, a la vez que encontrar vías para el logro de la cohesión social, en un momento en que la Tercera República se gestaba caóticamente, ausente de unidad y de cohesión social.

Cabe destacar que cuando ingresa a la Escuela Normal, Jules Ferry iniciaba el proceso de secularización de la enseñanza primaria, pretendiendo hacer de la escuela una institución capaz de solucionar el problema de la injusticia social, y ubicándola como eje de una moral autónoma, que no se basara en la religión.

El laicismo en la enseñanza se convierte en un aspecto fundamental, debido a leyes que reforman programas e instauran la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza de los siete a los trece años. Se plantea en Durkheim el conflicto entre dos corrientes: el marxismo, en el sentido de Marx o de Proudhon, con un énfasis de lo social sobre el individuo, y el liberalismo económico, centrado en el individualismo. Así es que, desde su egreso de la Escuela Normal, la temática en la que focalizará su atención será la relación entre el individuo y la sociedad, que luego se concretará en su Tesis La División del Trabajo Social.

Consideraba que las sociedades atravesaban un momento de cambio profundo. Durkheim era profesor de filosofía, perteneciente a la tradición laica. Deseaba mostrar que la religión tradicional no respondía ya a las exigencias del espíritu científico.

Por otra parte, afirmaba que una sociedad necesitaba el consenso, por tanto, apuntaba a una moral que se inspirara en el espíritu científico. La Sociología debería ser útil para reconstruir esa moral, fundada en ese espíritu científico. Opinaba que las sociedades se mantienen debido a las creencias colectivas. En cuanto al tema del consenso, encontramos tres obras fundamentales:

De la división del Trabajo Social.

- El Suicidio
- Las Formas Elementales de la Vida Religiosa

En lo que respecta a temáticas de la moral, la relación entre individuo y sociedad, la socialización, la educación, merecen mencionarse obras como:

- Educación y Sociología.
- La educación Moral.
- Lecciones de Sociología
- Historia de la Educación y las Doctrinas Pedagógicas. La Evolución Pedagógica en Francia⁷⁸.
- Sociología y Filosofía.

Aspectos analíticos

Los trabajadores de Durkheim muestran distintas líneas analíticas:

- Consideración de los sistemas escolares como instituciones –importancia de la estabilidad de los mismos-, de la presencia de métodos afianzados.
- Propuesta que apunta a hacer emerger el conflicto y el cambio de esos conjuntos que funcionaban de manera sólida (refiere a las instituciones educativas).

Durkheim entonces, se interesó por la génesis de los sistemas educativos y pedagógicos, aspecto que se encuentra claramente explicitado en su obra: “Historia de la Educación y las Doctrinas Pedagógicas, La Evolución Pedagógica en Francia. El tema educativo es, tanto cuantitativa como cualitativamente, altamente representativo en la obra durkheimina.

Fue E. Durkheim, autor que a fines del Siglo XIX dictaba Teoría práctica de la educación y Sociología, en su cátedra de la Universidad de Burdeos –Francia- a quien se debe el término “Sociología de la Educación”. Cuando en el año 1902, se hace cargo de la Cátedra de Pedagogía en la Sorbona, expresa:

“Considero que el postulado mismo de toda especulación pedagógica es que la educación es un ente eminentemente social, tanto por sus orígenes como por sus funciones, y que, por ende, la Pedagogía depende de la Sociología más estrechamente que de cualquier otra ciencia” (Educación y Sociología, Península. Barcelona. 1975. Pág. 96).

⁷⁸ Se señala que estas obras contienen el análisis y las reflexiones del autor, propios de sus conferencias y cursos de pedagogía, en Burdeos, dictados desde el año 1888.

Aunque dictó un curso de Pedagogía, su interés central fue el tema de la educación en tanto fenómeno social. La educación es considerada por Durkheim como fenómeno esencialmente social, pues una de sus funciones básicas es la socialización de los individuos. Educar al niño consiste en disponerlo, es prepararlo para que pueda convertirse en miembro de una colectividad.

La *educación es un proceso social*; por lo tanto, cada sociedad posee las instituciones pedagógicas que le corresponden; los métodos educacionales propios de cada sociedad, son consecuencia de las necesidades colectivas, de la misma forma que la moral propia de cada sociedad –entendida la moral como sistema de reglas-, se adopta a las necesidades de esa sociedad.

Durkheim distingue entre el educador y el sociólogo. El primero, afirmaba, debía lograr transformaciones dentro del sistema educativo; al sociólogo, al ser un analista de la sociedad, le competía explicar la educación como un fenómeno social.

Para el estudio de la educación, en tanto hecho social, encontramos en el autor grandes áreas de investigación: la que refiere al análisis de las funciones sociales de la educación. Desde este eje, la educación es entendida como socialización, y Durkheim remite al análisis de estos procesos de socialización hacia la escuela y los sistemas de enseñanza.

Estudios comparativos acerca de los distintos tipos de sistemas educativos.

Cabe destacar, entre el legado dejado por Durkheim:

- Su sugerencia metodológica de analizar a la educación como hecho social, análisis que también aplica cuando se trata del derecho, la religión, la solidaridad, la división social del trabajo, el suicidio.
- El considerar a la educación un fenómeno social, el otorgarle la categorización de hecho social, hace que sea analizada con las características atribuidas a los hechos sociales: exterioridad, generalidad, coercibilidad, independencia de las conciencias individuales.
- Su definición de educación: *“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado”*.
(2)

Como decíamos en párrafos anteriores, fue Durkheim el primero en considerar la Sociología de la Educación como rama especial de la Sociología. Por tanto, el análisis sociológico de la educación, puede identificarse con la sociología positivista del siglo XIX, aunque la producción teórica más amplia de la disciplina la encontramos en los sociólogos del siglo XX. Recordemos en qué contexto sociopolítico encontramos el nacimiento de la Sociología de la Educación (ver más abajo).

Cabe destacar la importancia del momento de transición de la sociedad del Antiguo Régimen, a la sociedad industrial, durante el Siglo XIX. Una de las temáticas básicas del momento, que preocupa a un teórico como Durkheim, es el desorden moral existente, producto de la diferenciación social, para el logro de la cohesión social. La educación era el

instrumento que posibilitaría que los ciudadanos adhirieran a un conjunto de ideas y hábitos compartidos.

La idea de que la sociedad es algo diferente y superior a los individuos, lleva también a la necesidad de que sean determinadas instituciones las encargadas de asegurar el orden social, así como de evitar el vacío moral que surgía, dado que la religión –principal fuente de cohesión en el Antiguo Régimen- ya no cumplía ese rol en las sociedades modernas. La religión, como forma de controlar el desorden y el egoísmo, recrear una autoridad moral fuerte, no tenía sentido, según Durkheim, pues propugnaba el restablecimiento de formas de dominio eclesiástico que si bien eran adecuadas para el tipo de sociedad anterior, no lo eran para la sociedad del momento.

Así la educación universal, que se institucionaliza en la escuela, pasa a ser considerada el mecanismo más adecuado para el logro de la *adaptación de los individuos a la sociedad*, sustituyendo, como expresábamos anteriormente, a la función que históricamente cumplió la iglesia. A esa función de adaptación, Durkheim agrega otra función: la de diferenciación social (existen tantos tipos de educación como capas sociales). Dos categorías conceptuales básicas pasan a ser analizadas por Durkheim como funciones de relevancia en el proceso de transmisión de conocimientos y hábitos: *la socialización y el control social*.

El *análisis sociológico de la educación* que realiza Durkheim, consiste en un abordaje desde dos puntos de vista fundamentales: la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes, (transmisión). La internalización de hábitos y valores comunes por parte de los individuos (homogeneización), que posibilita su adaptación a la sociedad en tanto todo orgánico.

En síntesis: *transmisión cultural, socialización, adquisición de hábitos comunes*, son aspectos a destacar en cuanto a las *funciones de la educación* en el pensamiento durkheimiano. Es fundamental entonces, volver a destacar el aspecto social de la educación en el pensamiento de Durkheim. En “Educación y Sociología”, el autor afirma que la educación ha variado según tiempos y lugares. Muestra la diferencia de la educación en las ciudades griegas, en Roma, en la Edad Media, en el Renacimiento, y en el momento en que escribe. Siempre la educación ha respondido a la necesidad de formar hombres para un determinado tipo de sociedad.

Es que las distintas instituciones (familia, política, religión, educación), son producto de la sociedad, se encuentran condicionadas por la forma en que la sociedad se halla organizada. Cada sociedad tiene un tipo de familia, de Estado, de Moral, de Educación. La *educación* es concebida por el autor como *la gran reguladora* social. Si embargo, aunque los hábitos e ideas de cada sociedad, que determinan un tipo de educación específica, ejercen un poder colectivo (como todo hecho social), ellos son resultado de la vida en común, y expresan las exigencias de esa vida colectiva. Por lo tanto no los sentimos como coercitivos, pues son sociales, y cada uno de nosotros es, a la vez que individuo, parte de la sociedad.

El autor afirma que todo sistema educativo es, a la vez, único y múltiple, aspectos que corresponden a dos conceptos: homogeneidad y heterogeneidad, homogeneizar y diversificar. Es único, porque determinadas ideas, sentimientos y prácticas deben ser inculcadas a la totalidad de las generaciones jóvenes, sin considerar la categoría social a la

que pertenecen. Estos sentimientos, ideas y prácticas, responden a un ideal de hombre, y posibilitan la homogeneidad social.

Es múltiple, porque existen tantos tipos de educación como capas sociales existen en la sociedad. Esto es parte de la diferenciación social y la especialización propias de la división social del trabajo.

Consenso, socialización, normas, valores

Para Durkheim, la explicación del problema social no se halla explicitado en términos de lo económico. La actividad económica es característica de las sociedades modernas, industriales. Pero, si bien la organización económica ejerce influencia fundamental sobre la sociedad en su conjunto, no es posible lograr la estabilidad social, fruto del acuerdo de voluntades, a partir de intereses individuales que compiten en un mercado anónimo; o sea, no es en la imbricación de conductas racionales de sujetos económicos donde se encuentra la explicación al problema social. *El problema social es, para Durkheim, un problema de consenso*, o sea, de sentimientos comunes, que posibilitan la atenuación de los conflictos y el logro de la estabilidad social. Por lo tanto, cabe resaltar que, para el autor, el problema social es un problema de socialización.

Socializar implica convertir al individuo en miembro de la colectividad, infundirle el respeto a las normas, valores, pautas, prohibiciones y obligaciones, aspectos esenciales para que la vida colectiva sea posible. El *problema social*, o sea, *el de las relaciones entre el individuo y el grupo* —eje fundamental en toda la obra durkheimiana— sólo puede ser resuelto y abordado científicamente. Esto lleva al autor al análisis de los distintos tipos de integración, según épocas y sociedades. (solidaridades).

Educación, disciplina, autoridad

Durkheim analiza primeramente al hombre dominado por el egoísmo natural y, por lo tanto resalta la importancia de la *disciplina*. *Educar será, en primera instancia, disciplinar. Disciplina implica autoridad*. Sin embargo, esta *disciplina* que se impone al individuo, resulta, a la vez, *deseada y requerida por el mismo*; la causa de ello, es que lo que *se le impone es la disciplina del grupo*. Por lo tanto, el individuo, al adherir al grupo —porque es parte de él— *adhiera a la sociedad, y siente la necesidad de la disciplina*.

La temática de la disciplina se encuentra relacionada con la del individualismo. La autoridad —propia de la conciencia colectiva, característica de las sociedades segmentarias— continúa siendo necesaria en el caso de las sociedades modernas, aunque en éstas prime la conciencia social.

¿Qué papel cumple, entonces, la educación, en las sociedades modernas?

La educación tiene como fin formar a los individuos para que se integren a la sociedad donde les toca vivir; esto que internalicen las normas de conducta y el valor de lo colectivo como superior e independiente de las conciencias individuales.

Sin embargo, su objetivo será no sólo disciplinar a los individuos, sino, además, propiciar el *desarrollo de las personas, logrando el sentido de autonomía y elección*.

Vale la pena entonces destacar el doble carácter de la reflexión analítica durkheimiana acerca de lo social: por un lado, la sociedad es condicionante del sistema educativo; pero todo sistema educativo tiene como fin perpetuar los valores de la colectividad. En otros términos: los sistemas educativos son expresión de los sistemas sociales; pero, a su vez, los primeros (sistemas educativos) cumplen la función de establecer el vínculo entre los individuos y la colectividad, de modo de que estos individuos tomen conciencia de que deben respetar a la sociedad misma, porque son parte de ella.

¿A partir de qué categorías es posible comprender la relación entre lo individual y lo social, sin caer en interpretaciones meramente estructuralistas que muestren a un individuo totalmente condicionado y anulado por las estructuras sociales? ¿Qué elementos conceptuales posibilitan entender que los actores no son simples elementos pasivos que se mueven en estructuras que se les imponen, coercitivamente?

Como hemos visto en la concepción de Durkheim acerca de la educación, surge que la misma posee un carácter eminentemente social, en la medida en que coloca al educando en contacto con la sociedad, con una sociedad específica, en un espacio y en un tiempo determinado. Por tanto, es una socialización del mismo. Educar implica socializar en forma metódica a las generaciones jóvenes. La educación son las prácticas, las costumbres, las formas de actuar. Responde siempre a necesidades sociales, ya que expresa ideas y sentimientos colectivos

De la definición de Educación se desprenden aspectos de relevancia para nuestro análisis: por un lado, el tema de la *sociedad política*, y, por otro, el tópico de la *moral*. Ambos conceptos se encuentran íntimamente imbricados en una teoría del Estado, temática no siempre tenida en cuenta en las interpretaciones que se ha abordado de la obra de Durkheim. Un acercamiento analítico a estas siempre tenida en cuenta en las interpretaciones que se han abordado de la obra de Durkheim. Un acercamiento analítico a estas dimensiones, resulta fundamental para comprender lo individual y lo social.

Cada individuo posee dos seres, a la vez fusionados y diferentes; por una parte, el “ser individual”, formado por los estados mentales y acontecimientos de la vida de cada uno; por otra, el “ser social”, constituido por un sistema de ideas, sentimientos, costumbres, que son expresión del grupo donde nos integramos: creencias religiosas, prácticas morales, tradiciones, opiniones colectivas. El fin de la educación es formar en cada uno ese ser social, capaz de llevar una vida social, capaz de llevar una vida moral, que le posibilite integrarse a la sociedad. Por medio de la educación, se crea en el hombre un ser nuevo.

De modo que, esta socialización del individuo no implica que le mismo se vea sacrificado en su “individualidad”. Cada individuo –para el autor- logra “ser persona”, en cuanto originalidad creadora. Esta diferenciación y emancipación de los individuos es el elemento básico para el progreso de la civilización. En otros términos, “individualizar socializando”.

(3)

“... el ser nuevo que la acción colectiva a través de la educación, crea de esta suerte en cada uno de nosotros, constituye lo que de puramente humano hay en nuestro interior. ...”

... el hombre no es hombre más que porque vive en sociedad”. (4)

Sociedad e individuo no son antagónicos, sino que “se implican entre sí”. La sociedad constituye la personalidad moral que perdura por generaciones, y posibilita que el legado de una generación se conserve y una a los otros. De esta forma, *cuando el individuo opta por la sociedad, está realizando, a la vez, una opción por sí mismo.* Y la sociedad, al ejercer una acción sobre ese individuo, mediante la educación, no tiene como fin su disminución o desnaturalización, sino, fundamentalmente, transformarlo en un ser humano.

Durkheim analiza las fuentes y funciones del hecho educativo, en una sociedad que asiste a cambios, y debe evolucionar hacia una nueva solidaridad y consenso. Dado que los fines y medios de la educación escolar están estrechamente relacionados con la dinámica social, y los cambios en la división social del trabajo han aparejado cambios en los parámetros normativos, debe apostarse a una *nueva solidaridad*, basada en el respeto a la persona, a una nueva moral, “una moral individualista”. *Es la educación, y son las instituciones educativas, las encargadas de ofrecer los medios que contribuyan a instaurar los valores que se requieren para el logro de la cohesión y la integración social que en otro tipo de sociedades eran vehiculizadas por otros elementos –caso de la religión-.*

Las sociedades modernas, cuya solidaridad se basa en la división de tareas –solidaridad orgánica- operan a través de funciones específicas, que suponen la “individualización” de cada persona. En este proceso, la presencia de lo sagrado no deja de tener importancia, pero *surge ahora un nuevo sagrado: el hombre mismo.* El individualismo se transforma en un nuevo punto de conexión entre los hombres, de cohesión social. Sin embargo, *este individualismo durkheimiano no es el del liberalismo económico, ni implica tampoco egoísmo, sino individualismo ético, en el sentido de constitución de la persona social; persona ésta que se define en la intersección –imbricación del individuo y el grupo.*

Notas

- (1) Conceptos trabajos en Las Reglas del Método Sociológico.
- (2) Durkheim, E.- Educación y Sociología. Edit. Península. Barcelona/ 1990. Pág. 53.
- (3) Con estos términos la óptica durkheimiana es descripta por P. Fauconnet en la Introducción de “Educación y Sociología”.
- (4) Durkheim, É. – Op. Cit. Pág. 57.

CONTEXTO HISTÓRICO – POLÍTICO DE EMILE DURKHEIM

El hecho más relevante de la historia de los países europeos occidentales, durante las tres últimas décadas del siglo XIX, fue el progresivo reconocimiento de los principios democráticos en sus estructuras legales. Con criterios de fines del siglo XX, muchos de estos avances pueden parecer casi insignificantes. Por ejemplo, en su momento de máxima extensión durante este período, los electores franceses eran el 29 por 100 de la población, los españoles el 24 por 100, los ingleses el 16 por 100, y los italianos el 9,1 por 100. Pero no lo entendieron así los contemporáneos, quines consideraron que se estaba llevando a cabo una verdadera revolución en el sistema de gobierno y expresaron su satisfacción o su temor ante la extensión del poder concedido al hombre común. Los principales objetivos de éste punto son exponer los principales cambios que tuvieron lugar, tratar de explicar porqué

se produjeron, considerar en qué medida eran realmente democráticos los sistemas políticos, tanto desde un punto de vista teórico -respecto aun modelo ideal de democracia- como práctico, y establecer las consecuencias que los cambios institucionales tuvieron en la actividad pública. Para ello, describiremos las instituciones y trataremos de explicar el proceso político. Posteriormente analizaremos el significado social de las nuevas estructuras, en relación con los dirigentes y con los participantes en las mismas y la naturaleza de los cambios que tuvieron lugar en la acción del Estado. En la mayor parte de los países el avance democrático se produjo mediante la transformación de los anteriores sistemas liberales; en dos de los más importantes, sin embargo, Alemania y Francia, los elementos democráticos fueron un distintivo inicial de las nuevas instituciones creadas en 1871.

Del liberalismo a la democracia

La República fue proclamada en Francia el 4 de septiembre de 1870. Sin embargo, no se dotará a sí misma de leyes constitucionales hasta 1875, y los republicanos no controlarán plenamente el poder hasta 1879. Fueron, por tanto, casi diez años de lucha por la existencia y formación de las nuevas instituciones. El bonapartismo como partido de la victoria –ha indicado F. Furet-, “era particularmente vulnerable a la derrota” y no sobrevivió a Sedán. Se formó un gobierno de defensa nacional, que trató de continuar la guerra contra los prusianos, con el norte del país invadido y París sitiado desde lo 19 de septiembre. Léon Gambetta, un republicano que se había destacado por su oposición democrática al Segundo Imperio, era el hombre fuerte del Gobierno al ocupar las carteras de Guerra e Interior. Era partidario de continuar la guerra y de establecer una “dictadura republicana”, porque temía que si se celebran elecciones el triunfo sería para bonapartistas y monárquicos. Se impuso, no obstante, la opinión contraria, defendida por republicanos moderados, como Adolphe Thiers. El armisticio se firmó en enero de 1871 y al mes siguiente se celebraron elecciones para una Asamblea Nacional que se reunió en Burdeos. Tal como había previsto Gambetta, dos tercios de los miembros de la Asamblea resultaron ser monárquicos. Estaban, sin embargo, divididos en dos bandos, que defendían a cada una de las ramas de la dinastía Borbón en Francia: legitimistas –partidarios del conde de Chambord, nieto de Carlos X –y orleanistas- en favor de la candidatura del conde de París, nieto de Luis Felipe de Orleáns-. A pesar de la mayor realista, la presidencia del “Poder Ejecutivo de la República” fue para Thiers, quien había recibido una especie de plebiscito nacional al ser elegido por 27 departamentos, y que veía así culminar una larga carrera política iniciada como periodista liberal en la Restauración.

Por el llamado “Pacto de Burdeos”, Thiers se comprometió a dedicarse exclusivamente a la reconstrucción del país, sin interferir en la resolución de otras cuestiones, como la definición del régimen político. En París un movimiento insurreccional de carácter popular proclamó la “Commune” el 28 de marzo de 1871. La causa inmediata fue la negativa de la Guardia Nacional de la ciudad a dejarse desarmar, como pretendía Thiers. Para quienes habían defendido la ciudad, y padecido el hambre durante su asedio, ser desarmado significaba la culminación de la derrota mediante la capitulación ante una Asamblea, elegida por sufragio universal, sí, pero que percibían como expresión exclusiva de las provincias y del campo atrasados, una Asamblea reaccionaria que sólo representaba el interés de los ricos, y la traición a la Patria por negociar una paz deshonrosa. El movimiento

comunero parisino es de gran complejidad ya que en él participan republicanos y socialistas de diversas tendencias: viejos jacobinos del 48, blanquistas, proudhonianos, bakunistas y marxistas.

En su actuación se han distinguido dos vertientes fundamentalmente: una proudhoniana, democrática y socialista, que se manifiesta en el establecimiento de una moratoria en el pago de los alquileres, el propósito de establecer una enseñanza laica, gratuita y obligatoria, y de organizar la vida económica sobre la asociación de productores, hombres y mujeres – porque ahora surge, por primera vez, la idea de la igualdad de la mujer-; y otra vertiente jacobina, que remota la tradición del Comité de Salud Pública: la dictadura, la ley de rehenes, la persecución de los sacerdotes y las ejecuciones sumarias. La Comuna fue aplastada de forma brutal, entre el 21 y el 27 de mayo, por un ejército al que se unieron 60.000 soldados franceses que Bismarck había dejado en libertad, una vez alcanzado el acuerdo de Frankfurt. Fue una nueva representación, más sangrienta todavía, de las jornadas de junio de 1848. Después de las reformas de Asuman, los barrios parisinos favorables a la construcción de barricadas habían desaparecido. E. Zola escribió: “La matanza ha sido atroz. Nuestros soldados... han paseado por las calles una justicia implacable. Todo hombre con las armas en la mano ha sido fusilado (...) Después de seis días, París no es más que un gran cementerio”. Se calcula que 25.000 parisinos murieron en las calles, 40.000 fueron arrestados, de los que 10.000 fueron declarados culpables, 5.000 deportados a Nueva Caledonia, 93 condenados a muerte y 23 ejecutados. “¿Qué excusa esta ferocidad –ha escrito F. Furet- sino una gran causa, por una parte, y un peligro inmenso, por la otra?” Así los Communards y los Versaillais representaron, por última vez en Francia, los papeles de la regeneración revolucionaria y contrarrevolucionaria de la sociedad”. El recuerdo y la mitología de la Comuna pasarían a formar parte importante de la cultura y la conciencia obreras, al mismo tiempo que perpetuarían el miedo a la revolución social entre los propietarios franceses. La consolidación de la República en estos primeros años fue consecuencia tanto del éxito de Thiers en su gestión, como de la división de los monárquicos.

El presidente, que había declarado “la República será conservadora o no existirá”, llevó a cabo las tareas fundamentales de hacer la paz, liberar el país, organizar el ejército y establecer el orden –aunque la represión de la Comuna habría de suponer una pesada hipoteca para la República, de cara a su aceptación por el movimiento obrero-. Pero todo esto no habría hecho más que reparar el camino para la restauración de los Borbones, si no hubiera sido por la división de los monárquicos y la conducta seguida por el conde de Cahmbord. No parecía imposible que se llegara al acuerdo de que Cahmbord –que tenía cincuenta y un años, en 1871, y no tenía hijos- ocupara primero el trono y fuera sucedido a su muerte por el conde de París, que en la misma fecha contaba treinta y tres años. Sin embargo, este acuerdo no se produjo. Por otra parte, el duque de Chambord, que había pasado la mayor parte de su vida en el exilio, en Austria, se negó a renunciar a la bandera blanca –la bandera de Enrique IV, según él, aunque de hecho sólo había utilizado de forma regular como bandera real desde 1815-. La negativa a aceptar la tricolor significaba algo mucho más importante: el rechazo de la Monarquía parlamentaria. Ç

El que podía haber sido Enrique V no hablaba de Monarquía absoluta, pero sí de Monarquía “tradicional, tutelar o templada”. Pero esto era algo que, en la Francia de la

época, ni siquiera los diputados monárquicos estaban dispuestos a aceptar. Thiers diría que el conde de Chambord era el “fundador de la República en Francia. La posterioridad le bautizará como el Washington francés”.

Establecido el orden y descartada, al menos temporalmente, la solución monárquica, el principal objetivo de la Asamblea fue la aprobación de las leyes fundamentales. Esto se hizo en 1875, no mediante un texto constitucional sistemático y estructurado, sino por medio de una serie de leyes relativas a la Presidencia, el Senado y la Cámara de Diputados. Una fórmula que los monárquicos juzgaron adecuada para poder introducir con facilidad las variaciones necesarias, cuando fuera posible la restauración. El resultado fue una República parlamentaria y bicameral, no presidencialista. El presidente de la República –de acuerdo con la enmienda Wallon- habría de ser elegido por mayoría absoluta de la Cámara de Diputados y el Senado, reunidos como Asamblea Nacional. El miedo a la emergencia de un nuevo Bonaparte llevó a esta solución, en lugar del voto popular directo, que no sería practicado de nuevo en Francia, en las elecciones presidenciales, hasta 1962.

A pesar de todo, los poderes del presidente no eran despreciables: con la aprobación del Senado, podía disolver la Cámara de Diputados –cosa que ningún presidente intentó después de que lo hiciera Mac-Mahon el 16 de mayo de 1877-; sobre él recaía la dirección de la política exterior; y, lo más importante de todo, elegía la presidente del Consejo de Ministros. La pieza fundamental del sistema político de la III República fue el Parlamento, en especial la Cámara de Diputados. Ésta era elegida por sufragio universal masculino directo, para un plazo de cuatro años. A partir de 1875, la elección se llevó a cabo en distritos uninominales –excepto durante el período 1885-1889, en el que la unidad electoral fue el departamento, donde por un procedimiento de listas abiertas se elegía un número de diputados proporcional a su población-. El sistema predominante dio como resultado una gran continuidad entre los diputados: dos tercios de los diputados entre 1870 y 1940, lo fueron por un período medio de catorce años. Los diputados tenían la posibilidad de interpretar a los ministros y de proponer votos de censura. Esto, unido a la generalizada falta de disciplina de voto entre los diputados, dio como resultado una gran inestabilidad ministerial: entre 1870 y 1940 hubo 108 ministerios, lo cual da una media de un ministerio cada ocho meses. No obstante, esta estadística resulta engañosa en el sentido de que, muchas veces, los cambios afectaban exclusivamente a algunas carteras, permaneciendo invariables los ministros más importantes.

El Senado, por último, tenía los mismos poderes que la Cámara de Diputados, aunque su importancia política fue menor. Era elegido de forma indirecta, por colegios electorales formados por alcaldes y concejales de los departamentos y asambleas regionales. Los senadores eran elegidos por un plazo de nueve años, renovándose un tercio cada tres años. Inicialmente un cuarto de los senadores fue elegido con carácter vitalicio; a partir de 1884, esta figura desapareció, aunque se respetó el derecho de los ya existentes. Como ha escrito M. Agulhon, “si en 1830, Luis Felipe había sido calificado de rey rodeado de instituciones monárquicas, con una presidencia de mandato prolongado y una Cámara alta oligárquica, el Senado”.

La legalidad constitucional fue fruto del compromiso entre los orleanistas –monárquicos liberales- y los republicanos. Aquéllos desmarcaron del ambiente clerical y reaccionario, de

la política del “orden moral”, que predominó en el gobierno después de que Thiers, obligado a admitir por la Asamblea, fuera sustituido por el mariscal Mac-Mahon, en mayo de 1873. Los legitimistas soñaban no sólo con la Restauración monárquica, sino con el restablecimiento del poder temporal del Papa. Entre los republicanos, se ha destacado el papel fundamental desempeñado por Gambetta quien, al mes siguiente de la caída de la Comuna, moderó su discurso, convirtiéndose en el principal defensor de una República conservadora. Los orleanistas cedieron en lo relativo al sufragio universal y los republicanos en la existencia del Senado. A pesar de la oposición del presidente Mac-Mahon, y de sus sucesivos gobiernos, los republicanos fueron ganando posiciones durante el período comprendido entre 1875 y 1879. Vencieron en las elecciones de 1876 y, después de que Mac-Mahon disolviera la Cámara –acto que los republicanos consideraron un golpe de Estado- en las elecciones que se celebraron en octubre de 1877, a pesar de toda la presión ejercida por el gobierno, que llegó a comparar estos comicios con los de Segundo Imperio. Triunfaron también de forma rotunda en las elecciones municipales de 1878, lo que supuso que en la renovación del Senado del año siguiente consiguieran la mayoría de la Cámara alta. Esto fue definitivo para forzar la admisión de Mac-Mahon y la elección de un viejo republicano, Jules Grevy, como presidente de la República.

Por fin la República era de los republicanos. Las instituciones de gobierno fueron trasladadas de Versalles a París. Al año siguiente, los condenados de la Comuna fueron indultados. Desde entonces hasta final de siglo, la responsabilidad del gobierno recayó principalmente en los llamados “oportunistas”, un grupo de centro, entre los republicanos más moderados –los que recibieron la herencia de Thiers, llamados de “centro izquierda”-, y los “radicales”, a la izquierda –entre quienes destaca Georges Clemenceau-. Los oportunistas, a su vez, estaban divididos en dos grandes grupos: Izquierda Republicana, de Jules Ferry, y Unión Republicana, de Leon Gambetta. Aunque cada uno de los partidos republicanos tenía una significación especial, los límites entre ellos eran relativamente imprecisos. Mantuvieron luchas y enfrentamientos, tanto en las elecciones como en el Parlamento, pero todos formaron un frente común con relación a la derecha, a quien consideraban desprovista de legitimidad republicana desde el “golpe de Estado” de 16 de mayo de 1877, y a la que excluyeron de toda participación. Un gobierno, por ejemplo, debía contar no sólo con la mayoría de la Cámara, sino con una mayoría de republicanos. Una posición semejante, de marginalidad respecto a las instituciones, fue la del movimiento obrero; al rechazo del orden burgués se sumaban en ellos el recuerdo de la represión de la Comuna. Como indica M. Reberieux, cuando en 1890 J. Jaurés afirmó que en Francia no había más que un partido republicano, quería expresar la idea de que “el socialismo no era más que la República potenciada al máximo mediante la acción decidida del movimiento obrero, pero a un socialista francés nunca le será posible apartar completamente la Comuna, la hipótesis revolucionaria, del horizonte”. La existencia permanente de estos grupos organizados a derecha e izquierda, contrarios a la República –bien como estructura política o económica-, minoritarios pero con un efectivo arraigo social, con órganos de difusión y voz en el Parlamento, añadió dramatismo a la vida política, y un punto de incertidumbre en los momentos de graves crisis políticas.

A partir de 1893, sin embargo, significativos grupos de la derecha y la izquierda se integraron decididamente en el sistema. Especialmente indicativo de la política desarrollada por los “oportunistas”, a comienzos de los años ochenta, fue el establecimiento de la

enseñanza primaria hasta los trece años –gratuita, obligatoria y laica-; y un conjunto de medidas anticlericales, como la disolución de los jesuitas y de otras órdenes religiosas –a cuyos miembros se prohibió enseñar en las escuelas estatales-, la abolición de los capellanes en las fuerzas armadas, y la expulsión de las monjas de los hospitales.

En aquellos años también se inició la gran expansión colonial francesa. Frente a los “oportunistas”, los “radicales” eran muy críticos con la Constitución de 1875, que se proponían reformar, suprimiendo el Senado y dando mayores poderes al Parlamento. Todavía más anticlericales, pedían la total exclusión de la enseñanza de las congregaciones religiosas y la separación absoluta entre la Iglesia y el Estado, en contra del concordato vigente. Igualmente se ponían a la expansión colonialista, que consideraban una distracción del principal problema que tenía Francia en política exterior, la revancha contra Alemania. Algunas medidas adoptadas por los “oportunistas”, que profundizaron el sentido democrático de las instituciones –como la supresión de los senadores vitalicios, la vuelta a la legislación electoral propiamente republicana del “escrutinio de lista”, entre 1885 y 1889, y el que todos los alcaldes, excepto el de París, fueran elegidos y no nombrados- fueron consecuencia de la presión radical.

La muerte del conde Chambord, en 1883, hizo posible la “Unión de la Derecha”, dirigida por un antiguo bonapartista, el barón de Mackau, que comenzó a adoptar el término “conservador”, en lugar de “realista”, aunque siguieran siendo antirrepublicanos. Los bonapartistas se divertieron después de la muerte del príncipe imperial en 1879. el fenómeno más importante que tuvo lugar dentro de la derecha, ya en los años noventa, fue el “Ralliement”, la aproximación a la República de algunos católicos que, siguiendo las orientaciones del Papa León XIII, consideraron que lo fundamental no eran las formas de gobierno, sino la cristianización de la sociedad y, concretamente en Francia, la rectificación de la legislación anticlerical. Albert de Mun es el más conocido de ellos. Con su integración en la República, acabaron, al menos por un tiempo, con la identificación absoluta entre ésta y la izquierda. Los “oportunistas”, sin embargo, no aceptaron su colaboración y prefirieron pactar con los radicales. El socialismo francés, por otra parte, presenta unas características peculiares, opuestas a las del alemán, de la misma época. En lugar de un único partido, que recibe el apoyo de todo el movimiento sindical, con un programa oficial de carácter marxista (a partir de 1891), como en Alemania, el socialismo en Francia está dividido en varios partidos –entre ellos los de Jules Guesde, Paul Brousse y Jean Allemane- para los que la acción política democrática no es siempre el camino a seguir, en lugar de la acción revolucionaria o la huelga general. A partir de 1893 contará con unos 50 diputados en la Cámara entre ellos, Jean Jaurés y Alexandre Millerand, -elegidos originalmente como radicales por Carmeaux y París, respectivamente- que, en ocasiones apoyarán a los radicales contra las medidas autoritarias del gobierno. Un fenómeno semejante al del reformismo en Alemania, lo protagonizó en Francia A. Millerand quien, a fines del siglo, no sólo propuso un programa en el que defendía el acceso al poder mediante el sufragio universal, la transformación gradual de la propiedad privada en social y un equilibrio entre el compromiso internacionalista y el patriotismo, sino que participó como ministro en el gobierno de Waldeck-Rousseau de 1899.

En la historia de la primera etapa de la III República destacan dos episodios: el protagonizado por el general Boulanger y el affaire Dreyfus. Boulanger había accedido al

ministerio de la Guerra después de las elecciones de 1885 que, en medio de una grave crisis económica, supusieron un importante avance radical. El general había luchado en la guerra franco-prusiana, donde fue herido, por lo que no participó en la represión de la Comuna. A comienzos de los años ochenta, había expresado rotundas opiniones radicales que le valieron el apoyo de Clemenceau. Desde el ministerio, Boulanger llevó a cabo una republicanización del Ejército: cuatro príncipes orleanistas fueron relevados de sus mandos y las guarniciones monárquicas fueron trasladadas a ciudades republicanas. Además elaboró un proyecto de reforma militar –que habría de ser aprobado en 1889- por el que los años de servicio militar obligatorio quedaban reducidos de cinco a tres, pero en el que se suprimían las exenciones de que gozaban los seminaristas y las clases altas. Lo más importante, sin embargo, fueron las declaraciones belicistas del ministro, favorable a la guerra de revancha contra Alemania. Dado que Bismarck se lo tomó en serio, y que la amenaza de una guerra “preventiva” por parte alemana era real, Boulanger, igual que los demás ministros radicales, fue desalojado del gobierno por los republicanos moderados, en mayo de 1887, y mandado a provincias.

El “general revancha”, que había adquirido una extraordinaria popularidad, aunque oficialmente radical, se había aproximado secretamente a los monárquicos, prometiéndoles dar un golpe de Estado para restaurar la dinastía. El gobierno le obligó a abandonar el Ejército, lo que Boulanger aprovechó para presentarse como candidato en diversas elecciones parciales, en las que, ayudado por la nueva ley electoral, de escrutinio de lista departamental, obtuvo el triunfo por mayorías aplastantes; entre los departamentos que le eligieron estaban los de Nord y Seine, los más poblados e industrializados de Francia. Boulanger contaba no sólo con el apoyo de los monárquicos, bonapartistas, la Iglesia y el Ejército, sino también con el de muchos trabajadores y parados que expresaron de esta forma su rechazo a una República conservadora sacudida, además, en las mismas fechas, por un escándalo de corrupción que obligó al presidente Grevy a dimitir, al descubrirse que su yerno había organizado una agencia para vender las distinciones presidenciales. Boulanger, sin embargo, no se decidió a actuar, dando tiempo al gobierno a que si lo hiciera. La radical “Liga de los Patriotas”, que había organizado el apoyo popular al boulangismo fue disuelta, y sus líderes perseguidos. El general, acusado de traición, huyó a Bruselas en 1889, donde se suicidó dos años después.

La ley electoral fue cambiada, volviéndose a los distritos uninominales. En las elecciones de 1889, monárquicos, bonapartistas y boulangistas obtuvieron 210 escaños frente a los 366 de los republicanos. Al contrario que el episodio del general Boulanger, que no tuvo consecuencias políticas importantes, el affaire Dreyfus supondrá la sustitución de los oportunistas por los radicales al frente de la República. En líneas muy generales, la sucesión cronológica de los acontecimientos fue la siguiente: en 1894, el capitán Alfred Dreyfus, un judío alsaciano, fue juzgado y considerado culpable de un delito de espionaje a favor de Alemania, por lo que fue degradado y condenado a cadena perpetua en la isla del Diablo. En 1896, el teniente coronel Georges Picquart, alsaciano pero no judío, que se acababa de hacer cargo del servicio de inteligencia militar, descubre pruebas de que culpan al comandante Esterhazy en lugar de a Dreyfus; lo pone en conocimiento de sus superiores que le aportan del servicio y le envían a Túnez. A lo largo de 1897, el asunto va adquiriendo relevancia en la prensa y la opinión.

En enero de 1898, se celebra el juicio contra el comandante Esterhazy en el que resulta absuelto. Este hecho es lo que provoca la intervención del novelista Emile Zola, con una carta, “J’acuse”, dirigida al presidente de la República, en el periódico dirigido por Clemenceau “L’Aurore”, el 13 de enero de 1898. Al día siguiente, se publica un Manifiesto de los intelectuales, y en febrero se funda la Liga de los Derechos del Hombre, favorables a Dreyfus. En mayo se celebran elecciones legislativas en un ambiente fuertemente influido por el asunto. En julio, el general Cavaignac, ministro de la Guerra, declara que tiene la prueba irrefutable de la culpabilidad de Dreyfus, pero se demuestra que esta prueba es una falsificación hecha por el coronel Henry, que lo reconoce y se suicida en prisión. En febrero de 1899, el presidente Faure muere y es sustituido por Emile Loubet, favorable a la revisión del caso. En junio se forma un nuevo gobierno de defensa republicana presidido por René Waldeck-Rousseau, del que forma parte el socialista Millerand. En agosto comienza un nuevo juicio contra Dreyfus, que vuelve a ser declarado culpable, aunque con circunstancias atenuantes, y condenado a diez años de prisión. Días más tarde, el presidente indulta a Dreyfus. Hasta 1906 no fue declarada la inocencia de Dreyfus en un nuevo juicio. Además de por sus consecuencias políticas, el affaire merece recordarse por lo revelador que resulta de dos actitudes políticas fundamentalmente existentes en la Francia de la época: la izquierda republicana y la derecha nacionalista. Como ha escrito M. Agulhon, “el razonamiento de los dreyfusistas implica que la justicia, la escala de valores reconocida, como buena por la moral universal (...) tiene algo que ver con la política (...). Si se les dice (...) que este tumulto compromete a Francia, ellos responderían (...) que Francia merece ser amada precisamente porque (y en la, medida en que) proclama el derecho y da ejemplo de derecho”. Los “antidreyfusistas”, por el contrario, bien por nacionalismo o por antisemitismo, afirmará que “Francia”, por su seguridad, necesita estar por encima de la duda: si se cuestiona la justicia militar y el ejército, arca santa de la Patria, se debilita la cohesión nacional frente al extranjero. Pero ¿la justicia? Objeción no admisible; no tiene nada que hacer aquí: están la patria, el Estado y, en política, la razón de Estado”.

TEORIA EDUCATIVA

John Dewey (1859-1952)¹

Filósofo, psicólogo y educador estadounidense que ha ejercido una gran influencia sobre la filosofía burguesa y sobre la sociología, la estética y la pedagogía de los Estados Unidos; fundador de la «escuela de Chicago» del *pragmatismo*.

Nacido en Burlington (Vermont), Dewey se graduó en artes en la Universidad de Vermont en 1879 y se doctoró en Filosofía en la Universidad de John Hopkins en 1884. La larga e influyente carrera de Dewey en educación comenzó en la Universidad de Michigan, donde enseñó desde 1884 a 1888, siendo posteriormente profesor en las universidades de Minesota, Chicago y Columbia desde 1904 hasta su jubilación como profesor emérito en 1931. Dewey mantuvo una gran actividad conferencista y consultor de temas educativos, además de estudiar los sistemas educativos de China, Japón, México, Turquía y la Unión Soviética.

¹ Mimeo

En sus teorías filosóficas y educativas hizo hincapié en la subjetividad de los conceptos de ponerlos en práctica contrario a los métodos autoritarios de enseñanza, sus ideas provocaron un cambio drástico del sistema educativo de Estados Unidos en la década de 1920. Durante su permanencia en Chicago, Dewey estuvo profundamente interesado en la reforma de la teoría y de la práctica educativa. Contrastó sus principios educativos en la famosa escuela laboratorio de carácter experimental, denominada Escuela Dewey, instituida en la Universidad de Chicago en 1896. Los principios educativos proponían el aprendizaje a través de actividades de diferentes índole más que por medio de los contenidos establecidos y se oponían a los métodos autoritarios. Dewey pensaba que lo ofrecido por el sistema educativo de su época no proporcionaba a los ciudadanos una preparación adecuada para la vida en una sociedad democrática.

Consideraba además, que la educación no debía ser meramente una preparación para la vida futura, sino que debía proporcionar y tener pleno sentido en su mismo desarrollo y realización. Su trabajo y sus escritos influyeron significativamente en los profundos cambios experimentados en la pedagogía de Estados Unidos en los inicios del siglo XX, manifestados en el cambio del énfasis de lo institucional y burocratizado a la realidad personal del alumno. Criticó la educación que enfatizaba tanto al diversión relajada de los estudiantes, como el mantenerlas entretenidos sin más, así como la orientación exclusiva hacia el mundo profesional.

Como filósofo, Dewey subrayó todo lo práctico, esforzándose en demostrar cómo las ideas filosóficas pueden actuar en los asuntos de la vida diaria. Su planteamiento lógico y filosófico era de cambio permanente, adaptándose a las necesidades y a las circunstancias concretas. El proceso de pensamiento en su filosofía es un medio de planificar la acción y de superar los obstáculos entre lo que hay y lo que se proyecta. La verdad es una idea que ha penetrado en la experiencia práctica. Dewey siguió al filósofo y psicólogo americano William James, fundador del movimiento filosófico del pragmatismo, la propia filosofía de Dewey, llamada también instrumentalismo o experimentalismo, deriva del pragmatismo de James.

La influencia de Dewey es percibida entre muchos campos además de la educación y de la filosofía. Activista político, defendió los planteamientos progresistas, algunas veces radicales, respecto de los asuntos internacionales y de los problemas económicos. Su abundante obra se muestra en los libros como Psicología, La escuela y la Sociedad, Democracia y Educación, La reconstrucción en la filosofía, Naturaleza humana y conducta, La búsqueda de la certeza, El arte como experiencia, Lógica: la teoría de la pregunta y Problemas del hombre.

APORTES:

A LA EDUCACIÓN

Para Dewey la experiencia no es reducible ni a los datos de los sentidos ni al conocimiento, entendido este como algo puramente externo o interno. Se trataría de un proceso y no de un contenido y a la vez de un medio de interacción con el mundo. La experiencia es un resultado de esta interacción, y un resultado complejo y no sencillo, la experiencia es tanto

lo que el individuo o la sociedad hacen con el mundo, como los efectos de la acción. La fuerza motora de la experiencia es la adaptación incompleta entre el individuo y el medio.

La experiencia por tanto es equivalente a la experimentación, a la transformación tanto individual como colectiva. Su carácter es eminentemente activo y no simplemente el registro pasivo de lo dado. Es un recurso experimental adquirido por el individuo y el grupo con una visión prospectiva. Para Dewey, la experiencia debe ser entendida en relación con un sujeto viviente, orientado hacia el futuro y comprometido con el sustento de la vida en un contexto natural histórico y cultural específico. Se entiende entonces porqué consideraba que la experiencia es más que conocer en su concepción clásica. Para Dewey existe una conexión orgánica entre educación y experiencia. Pero considera que no todas las experiencias son igualmente educativas. Para aclarar este tema, señala que una experiencia no es educativa si tiene el efecto de tener o distorsionar el desarrollo de la experiencia futura. Una experiencia no educativa debilita la sensibilidad y la capacidad de respuesta a nuevas circunstancias, disminuyendo la capacidad de tener experiencias de mayor riqueza en el futuro. La experiencia educativa permite un desarrollo permanente, una capacidad cada vez mayor de escogencia. La clave de la educación reside entonces en la calidad de la experiencia que posibilita. Para Dewey la educación es un desarrollo, en, por y para la experiencia.

FINES DE LA EDUCACIÓN

El fin educativo es experimental, debe ser probado en la práctica educativa, empleándolo para efectuar acciones sobre las condiciones existentes de modo de lograr en éstas las alteraciones deseadas; en este sentido para Dewey “Que la educación es literalmente y siempre su propia recompensa significa que ningún estudio o disciplina son educativos si no tienen valor propio inmediato”. Al igual que una regla moral, un fin establecido externamente al proceso educativo será siempre rígido. Dewey niega, por lo tanto, la escisión entre medios y fines propia de la pedagogía clásica. Un fin educativo pragmático haría posible el mayor número de posibles puntos de partida y de formas de lograr lo que propone hacer. En la pedagogía que propone Dewey se rompe la escisión entre medios y fines: todo medio -técnica, procedimiento o método pedagógico- es un fin temporal que lo hayamos alcanzado. Para Dewey es tan absurdo que el educador le asigne al proceso educativo sus “propios” fines, pensando que son educados para el desarrollo de los niños, como sería para el agricultor establecer un ideal de cultivo independientemente de las condiciones existentes. Dado lo anterior, los fines educativos deben fundarse en las actividades y necesidades intrínsecas del alumno. Un fin pragmático debe poder traducirse en un método de cooperar con las actividades de los alumnos; debe sugerir el género de ambiente necesitado para liberar y organizar sus capacidades. Para Dewey el fin de la educación no es la adaptación, un tanto mecánica, a las condiciones existentes en el medio natural y social; por el contrario, la educación debería buscar el desarrollo de hábitos entendidos estos como la habilidad para utilizar las condiciones ambientales como medios para fines. En otras palabras, la adaptación sería más un medio y no un fin, en la medida en que lo fundamental no es el ajuste a una realidad predeterminada, sino una relación activa con el medio para el desarrollo de la capacidad de transformarlo.

A LA PEDAGOGÍA

El gran pedagogo americano que revolucionó la enseñanza en Norteamérica y llevó a la revolución a sus universidades, fue un seguidor de las teorías de Wunt. En la época de Dewey, los psicólogos norteamericanos Ivan Leipzyy a estudiar con Wundt. Dewey contrastó sus principios educativos en la famosa escuela laboratorio de carácter experimental, denominada Escuela Dewey, instituida en la Universidad de Chicago en 1896. Los principios educativos proponían el aprendizaje a través de actividades de diferente índole más que por medio de los contenidos curriculares establecidos y se oponía a los métodos autoritarios. Dewey cambia la educación de la instrucción por la educación de la acción. Para él, la educación es una función social y una función individual. La escuela no es una educación para la vida, sino la misma vida depurada. Dewey propone el método activo:

- Que el alumno tenga experiencia directa en la que esté interesado por su propia cuenta.
- Que se plantee un problema auténtico dentro de esa situación para estimular el pensamiento.
- Que posea información y haga observaciones.
- Que las soluciones se le ocurran a él para que se haga responsable de desarrollarlas de un modo ordenado.
- Que tenga oportunidad para comprobar sus ideas por sus aplicaciones.

Dewey funda la pedagogía pragmática, es decir, la educación por medio de la acción. Para él, la escuela debe considerarse, como una institución social. Dewey confirma que la única educación verdadera, se realiza estimulando la capacidad del niño, por las exigencias de las situaciones sociales en que se halla. Dewey pensaba que el instituto social del niño, aumenta la conversación, el cambio personal y la comunicación. A los niños les gusta sólo hacer las cosas y ver lo que ocurre. La única libertad durable es la libertad de la inteligencia, es decir, la libertad de observación y de juicio.

A LA METODOLOGÍA

Para Dewey el método es el tratamiento de la materia con el mínimo gasto de energía. La escuela primaria universitaria fue fundada en Chicago en 1896 por Dewey. Su propósito era confirmar sus ideas pragmáticas sobre la educación, sólo duró cuatro años de ahí salieron los métodos característicos de la educación norteamericana. Dewey rompe con el plan de estudios tradicional. Principios metodológicos: La educación sería el ámbito por excelencia en el cual se pondría a prueba las teorías del conocimiento. Refiriéndose a la experiencia del colegio laboratorio de la Universidad de Chicago, escribió: “La teoría del conocimiento subyacente”, enfatizaba aquellos problemas que se originaban en situaciones activas, en el desarrollo del pensamiento y también en la necesidad de examinar el pensamiento por medio de la acción, si se deseaba que la acción se convirtiera en conocimiento. El único lugar en que una teoría integral del conocimiento puede recibir un examen activo en el proceso de educación.

Un primer principio era que el interés y el esfuerzo o disciplina son inseparables. Para Dewey, el interés es el resultado de que el individuo esté ocupado con las posibilidades inherentes de los objetivos, con lo que ellos probablemente han de hacer y que, sobre la

base de su expectación o previsión esté dispuesto a actuar para imprimir a estas un giro mejor que otro. En este sentido, existe una clara relación entre fin, interés y propósito.

Estar interesado en algo es estar absorbido, atraído envuelto con un objeto, el interés implica, por parte del alumno, una actitud de alerta, de cuidado, de atención. Para Dewey, el interés es el efecto de la conexión entre dos cosas distantes: en el tiempo en el espacio, por ejemplo; el interés el que hace posible la reconstrucción de la experiencia, en tanto conexión de un objeto y un tema con el fomento de una actividad que tiene un propósito. La noción de disciplina en Dewey es interna a este proceso de estar interesado, esta ligado a los fines implícitos de la acción interesada, desviar una situación dada. En este sentido, una persona preparada para considerar sus acciones, para emprenderlas deliberadamente, está por ello muy disciplinada. La disciplina significa el disponer del poder, el dominio de los recursos existentes para realizar la acción emprendida. Tanto la disciplina como el esfuerzo serían entonces elementos endógenos de la acción del alumno impulsado por el interés. De lo anterior se deriva que para Dewey la acción impuesta sobre el alumno, que no le permite una anticipación de sus resultados y el examen de los medios y los obstáculos no es un acción ni educativa ni inteligente. La disciplina como fin externo a la experiencia educativa, es antipragmática, ya que no hace parte del continuo de la experiencia del alumno.

A LA FILOSOFÍA

Como filósofo, Dewey subrayó todo lo práctico, esforzándose en demostrar cómo las ideas filosóficas, pueden actuar en los asuntos de la vida diaria. Su planteamiento lógico y filosófico era de cambio permanente, adaptándose a las necesidades y a las circunstancias concretas. El proceso de pensamiento en su filosofía es un medio de planificar la acción y de superar los obstáculos entre lo que hay y lo que hay y lo que se proyecta. La verdad es una idea que ha penetrado en la experiencia práctica. Fue profesor en varias universidades y consideraba a la filosofía como la teoría general de la educación. Su filosofía de la educación estuvo influida por:

- a) La aparición de las experimentales modernas incluyendo la psicología.
- b) La revolución industrial
- c) Creación de la democracia social
- d) La teoría de la evolución

El problema del conocimiento, es el problema de cómo hallar aquello que es preciso hallara, alrededor de esas cosas, para garantizar el serlas o el tenerlas, con el fin de convertirlas en curiosos e investigadores en cualquier momento y respecto a cualquier creencia o conclusión intelectual mientras que resulte imposible hacerla, de aquellas cosas que tenemos y que somos.

INFLUENCIA

Dewey siguió al filósofo y psicólogo americano William James, fundador del movimiento filosófico del pragmatismo; la propia filosofía del Dewey, llamada también instrumentalismo o experimentalismo deriva del pragmatismo de William James.

EDUCACIÓN MORAL Y DEMOCRACIA

Para Dewey la moralidad se construye a través de la experiencia y es inseparable de las nociones de verdad, conocimiento, experimentación y práctica. El juicio o el razonamiento moral no es para nada diferente del conjunto de juicios del ser humano sobre los demás problemas de la vida. La moral no es ámbito diferenciado de la vida humana, “es tan amplia como los actos que conciernen a nuestras relaciones con los demás”.

En este sentido lo “moral” y lo “social” son dimensiones idénticas; en sus palabras: “Una visión estrecha y moralista de la moral es responsable del fracaso en reconocer que todos los fines y valores deseables en la educación son en sí mismos morales. La disciplina, el desarrollo natural, la cultura y la eficiencia social son rasgos morales, son caracteres de una persona que es un miembro valioso de aquella sociedad que la escuela tiene por misión desarrollar”. La conciencia moral es una facultad de intuición humana que a su vez es una expresión de la experiencia, y el razonamiento moral se desarrolla a partir de los deseos naturales y las relaciones sociales propias de la vida cotidiana. La distinción que hace Dewey entre juicios morales basados en principios o estándares y aquellos basados en reglas, puede ayudar a calificar su concepción de la moral. Los principios tendrían en su origen ideas específicas, fruto de la experiencia, que luego se convirtieron en ideas generales.

Este origen de los principios en la experiencia humana tiende a ser olvidado y por lo tanto éstos se tornan rígidos, convirtiéndose en reglas fijas, lo cual imposibilita su uso adecuado como instrumentos o hipótesis para la reconstrucción de la experiencia y para el análisis de situaciones específicas. Las reglas serían el fruto de la aceptación de una autoridad externa que premia o castiga, y ubican el centro de gravedad moral por fuera del proceso concreto de la experiencia humana. Por su parte, los estándares o principios permiten el ejercicio de la inteligencia, la imaginación y la simpatía, en la medida en que su aplicación no es mecánica, sino que tiene en cuenta la reconstrucción de la experiencia pasada, la previsión de futuras experiencias y un análisis cuidadoso del contexto en el que aparece el dilema moral.

En el campo de lo social, para Dewey la democracia es tanto el medio privilegiado para el desarrollo de la moralidad como la meta ideal e inalcanzable de la experiencia moral como práctica social. Su concepción de democracia es radical y utópica, es mucho más que un sistema político o un ordenamiento institucional: es una forma de vida. Al igual que el conocimiento nunca llega a su fin, es un proyecto en permanente construcción y siempre inacabado. Las reflexiones de Dewey sobre la democracia como medio y como fin, se basan en su crítica a la escisión, que consideraba trágica y congénita, del liberalismo, entre medios y fines, entre discursos y prácticas. Para Dewey la democracia, sería tanto una moral como una concepción del conocimiento, la cual tendría en la educación su ámbito privilegiado. La función central de la educación no es socialización sino el mejoramiento de la sociedad, por medio de la extracción de los rasgos deseables del grupo y su empleo para criticar los indeseables. Para el logro de una educación democrática en sociedades modernas y complejas, lo fundamental es que en las instituciones educativas se posibilite una experiencia compartida entre los diversos grupos sociales, ya que los grupos que se aíslan se vuelven rígidos.

Dado todo lo anterior, para Dewey no tiene sentido una instrucción directa sobre asuntos morales. La información moral sería un efecto de una comunicación educativa moral, una comunidad democrática regida por las prácticas de la cooperación social y la experiencia compartida; en sus palabras: “Lo que se ha aprendido y empleado en una ocupación que tiene un fin y supone cooperación con otros, es conocimiento moral (...) porque construye un interés social y confiere la inteligencia necesitada para hacer ese interés eficaz en la práctica. La amplitud del espíritu, la sinceridad, la amplitud de perspectiva, la meticulosidad, la asunción de responsabilidad por desarrollar las consecuencias de las ideas que se aceptan, son rasgos morales”.

A LA PSICOLOGÍA

Toda la base de la psicología y la psiquiatría se remonta a Ludwing y a Wundt, se basa por completo en los siguientes datos. Si se corta, se desgarra o se le da un shock a un nervio, este puede hacer que el cuerpo físico reaccione. Como el nervio puede controlar la saliva, los nervios deben controlar la demanda de comida y la demanda de sexo. Por lo tanto los hombres son animales. Se les puede adiestrar como a las ovejas o a los osos bailarines. Esto es todo lo que el psiquiatra está intentando hacer con el shock y la cirugía: cortar el nervio “correcto”. Nadie ha demostrado JAMAS en ningún sitio que existan ningún nervio correcto. A los políticos de Alemania, Rusia, E.E.U.U e Inglaterra, les fascinó mucho la promesa de ser capaces de controlar totalmente a los hombres. Desafortunadamente la premisa básica de la psicología y la psiquiatría es una verdad parcial y limitada. Y tal como se ha aplicado, ha logrado el siguiente historial: Rusia Zarista: Sucumbió debido a las actividades universitarias de los estudiantes revolucionarios. Alemania del Káiser: Desapareció en 1918 Alemania de Hitler: Desapareció en 1945 Austria, Checoslovaquia y Polonia absorbidas dentro de Rusia. El pueblo ruso esclavizado. Las universidades de los E.E.U.U en motín total e incontrolado, las universidades del Reino Unido saliéndose fuera de control. El dominio total ejercido por estos “psicólogos” pedagogos y psiquiatras adocotrados en Leipzig ha sido muy marcado desde la segunda mitad del siglo XIX. Los principios de esta escuela son:

- Dios no existe
- El hombre es un animal
- El hombre puede ser controlado totalmente
- El hombre no puede cambiar
- El hombre no tiene voluntad; es simplemente un mecanismo de estímulo respuesta y por consiguiente, es totalmente irresponsable de sus actos.

Estos tipos (Wundt, Pavlov, Dewey, todos ellos) sacaron las universidades de la influencia de la iglesia, donde habían propuesto durante más de mil años, enseñaron al hombre que era un animal salvaje sin alta y nos obsequiaron en una bandeja llameante con lo que risiblemente se llama civilización moderna. De inmediato sobrevino la decadencia cultural y la destrucción nacional.

PEDAGOGOS QUE TRABAJARON CON DEWEY

La influencia de Dewey es percibida en otros muchos campos además de la educación y de la filosofía. Activista, político, defendió los planteamientos progresistas, algunas veces radicales, respecto de los asuntos internacionales y de los problemas económicos. Fue un

seguidor de las teorías de Wundt. En la época de Dewey, los psicólogos norteamericanos iban a Leipzig a estudiar con Wundt.

Sus principales obras son:

- **OBRA MI CREDO PEDAGÓGICO (1897):** La educación consiste en la participación del individuo en la conciencia social de la especie, que modela permanentemente al hombre desde su nacimiento y cuyo objetivo es de tipo psicológico –facilitar el despliegue de potencialidades del niño y social- prepararle su cometido en la sociedad.

¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN?: Creo que toda educación se realiza por la participación del individuo en la conciencia social de la raza, este proceso comienza sin que nos demos cuenta de él, casi con el nacimiento; y condiciona continuamente el poder del individuo, satura su conciencia, forma sus hábitos, educa sus ideas y despierta sus emociones y sus sentimientos. La única verdadera educación resulta del estímulo de las capacidades del niño por las exigencias de las situaciones sociales que lo rodean. Este proceso educativo tiene dos aspectos: psicológico y sociológico y ninguno de los dos puede ser subordinado por el otro, o menospreciado, sin graves consecuencias. El pensamiento social del presente estado de la civilización es necesario para interpretar exactamente las fuerzas del niño. Los aspectos social y psicológico están ligados orgánicamente y que la educación no puede ser contemplado como un mero compromiso entre esos dos aspectos o como una superabundancia del uno con respecto al otro. Por parte hay quien pretende que la definición social de la educación en cuanto se ajusta a la civilización hace de ella un proceso forzado y externo, que lleva a subordinar la libertad a un estatuto social y político preconcebido.

¿QUE ES LA ESCUELA? : En primer lugar una institución social, siendo un proceso social la educación, la escuela será simplemente aquella forma de la vida común en la que se concentren todos los agentes más eficaces para llevar al niño hasta la participación en los recursos heredados de la raza y hasta el empleo de sus propias fuerzas para los fines sociales. La escuela debe representar la vida presente, vida tan real y tan vital para el niño como la que pueda hacer en la familia entre sus convecinos, en sus juegos. En cuanto institución debe simplificar la vida social existente, debe reducirla a una forma embrionaria que sus fuerzas sean prematuramente puestas en juego y resulte así indebidamente especializado o desequilibrado. La escuela actual fracasa, sobre todo, porque desprecia este fundamental principio de que ha de considerarse como una forma de vida común. La estima como un sitio donde debe darse determinadas informaciones, donde deben aprenderse ciertas lecciones, donde deben ser contraídos determinados hábitos y costumbres. El maestro en la escuela no debe imponer ciertas ideas o crear determinados hábitos en el niño, sino que esta allá como miembro de la comunidad y tiene por misión perfeccionar las influencias que ha de sufrir el niño y ayudarlo a reaccionar correctamente ante ellas. La disciplina escolar debe emanar de la vida de la escuela en general, no directamente del maestro. Lo que atañe a la clasificación del niño debe medirse por el mismo rasero. Los exámenes no son útiles en cuanto prueban la aptitud del niño para la vida social y en cuanto revelan el sitio en el que puede rendir mayor servicio y recibir mayor ayuda.

LAS MATERIAS DE LA EDUCACION : creo que violentamos la naturaleza del niño y ponemos dificultades a la adquisición de mejores resultados morales lanzándolo demasiado bruscamente a ciertos estudios especiales de lectura, escritura, geografía, etc., sin relación con la vida social. El verdadero punto de correlación de las materias escolares no es la

ciencia, ni la literatura, ni la historia, ni la geografía, sino las propias actividades sociales del niño. La principal base de la educación esta en la aptitud del niño para trabajar según las líneas constructivas generales que engendraron la civilización. Los estudios especiales no deben ponerse al lado o por encima de otros estudios como descanso o como actividades adicionales

LA NATURALEZA DEL METODO: creo que la cuestión del método puede en fin de cuentas reducirse a la cuestión del desarrollo de las capacidades y de los intereses del niño. La ley según la cual conviene presentar y tratar las materias va implícita en la naturaleza propia del niño. Y por esto, así creo que las afirmaciones siguientes son de capital importancia para determinar el espíritu con que se practica la educación:

-El aspecto activo precede al aspecto pasivo en el desarrollo de la naturaleza del niño, que la expresión sobreviene antes de la impresión consciente; que el desarrollo muscular precede al desarrollo sensorial.

-La imagen es precioso instrumento de instrucción

-El interés es señal de una fuerza creciente. Solamente por la observación continua y simpática de los intereses de la infancia puede el adulto entrar en la vida del niño y ver para que cosa esta lista ya su actividad y sobre que materia puede trabajar más pronto y con más futuro.

-Las emociones son los reflejos de los actos. Esforzarse en estimular las emociones fuera de sus actividades correspondientes es introducir un estado de espíritu malsano y morbosos. Si pudiéramos asegurar hábitos regulares de la acción y del pensamiento con relación a lo bueno, a lo verdadero y a lo bello, de las emociones se ceñirían lo suyo por lo menos en su mayor parte.

LA ESCUELA Y EL PROGRESO SOCIAL

Creo que la educación es el método fundamental del proceso y de la reforma social. Una vez que la sociedad ha reconocido las posibilidades que hay en este camino y las obligaciones imponen, no tiene porque discutir ni el tiempo, ni los cuidados, ni el dinero que ha necesitado el educador. Cuando la ciencia y el arte se alían de esta manera, se ha llegado al motivo más imperioso de la acción humana, a las fuerzas más verdaderas de la conducta humana, al mejor servicio de que es capaz la naturaleza humana.

Secuencia de sus obras

- Psychology
Bentley)
- Outlines of School and society-1990
- Studies in logical theory-1903
-Experience and objective idealism, 1907
-Ethics (en coinfluence of Darwin on philosophy
And other Seáis-1910
- How we Think-1910
-Brief studies in realis-1911
-Democracy and education-1916
-Essays in experimental logic-1916
-The need for a recovery in Philosophy (en el
Volumen colectivo creative intelligence-1947
Democracy

-Problems of men-1946

-Knowing and the Known 1949 (en Col. Con A:F.

-Essays in experimental Logic, 1954

Traducidos en español

-La escuela y el niño-1926

-Ensayo de Educación-1926

-Teoría sobre la educación-1926

-Los fines, las materias y los medios de la educación
-1926

-filosofía de la educación

-Los valores educativos-1927

-Los tres últimos trabajos son traducidos de

- Reconstrucción in philosophy-1920 -and Education
- Human Nature and conduct. An introduction to -Como pensamos
- Social psychology-1922 - El habito y el impulso en la conducta-1930
- Experience and Nature, 1925, Nueva Ed. 1929 -Reconstrucción de la Filosofía-1930
- The public and Its problems-1927 -Ciencia de la educación-1941
- The Quest for certainty-1929 -Democracia y educación -1946
- Individualism old and new-1930 -Teoría de la investigación-1950
- Philosophy and civilization-1931 -El hombre y sus problemas-1952
- A common faith-1934 -La búsqueda de la certeza-1952
- Art and experience-1938 -Experiencia y educación-1958
- Freedom and culture-1939 -Experiencia y naturaleza-1959
- Theory of evaluation (International Encyclopedia -Naturaleza humana y conducta-1964
- Of Unified Science II-1939 -Credo pedagógico-1897

De Ibarrola Ma. (1985) “Antonio Gramsci”. Dimensiones sociales de la educación. Editorial El caballito pp.39-60.

ANTONIO GRAMSCI

Nació en Ales, Cagliari (Cerdeña), el 22 de enero de 1891. Estudia en la escuela primaria en Ghilarza; por un tiempo (1903-1905), debido a la precaria situación económica, estudia solo. En 1905 sigue las tres últimas clases del primer ciclo en santu Lussurgiv; en 1908 se inscribe en el Liceo de Cagliari; en 1910 publica en el diario de Cagliari *La Unión Sorda*. Su primer artículo. Es corresponsal del diario *A. Domaggiore*. Estudia en la Universidad: en la Facultad de Filosofía a partir de 1914, tiene una intensa actividad periodística. Por su actividad política el 4 de junio de 1928 es condenado a 20 años, cuatro meses y cinco días de reclusión. En abril de 1937, concluido su tiempo de libertad condicional, recupera su plena libertad, pero el día 25 sufre una hemorragia cerebral y muere el día 27. Obras principales *Los intelectuales y la organización de la cultura, notas sobre Maquiavello, sobre política y sobre el Estado, el materialismo histórico y la filosofía de B. Croce* (parte de los 21 Cuadernos de la Cárcel).

Ideas básicas sobre la lectura seleccionada: Antonio Gramsci. Considerado como uno de los iniciadores de la ruptura con el marxismo soviético ortodoxo, ha hecho aportaciones fundamentalmente en torno al análisis histórico y político dentro del materialismo histórico y en torno a la noción de superestructura, desarrollando las concepciones de Estado (en sentido amplio), sociedad civil, hegemonía (dirección y dominación), intelectuales, cultura, ideología y educación como práctica política. Gramsci identifica las prácticas hegemónicas con las prácticas educativas. Ocultados sus textos durante muchos años, son ahora leídos con avidez por los interesados, ya que plantean una serie de elementos que enriquecen los análisis de la educación en general y de la escuela particular.

LA HEGEMONIA COMO RELACION EDUCATIVA

JUAN CARLOS PORTANTIERO*

I. INTRODUCCION

Antonio Gramsci no fue de ningún modo especialista en temas de educación y su formación universitaria transcurrió por otros terrenos. Sin embargo, como dirigente político y como interprete del materialismo histórico en clave de “Filosofía de la Praxis” abordó permanentemente el tema de la pedagogía, tanto en su actividad pública, hasta 1926, como en la escritura de los “Cuadernos de la Cárcel” o, de manera más cotidiana, en relación con la educación de sus hijos en la correspondencia escrita desde la prisión. Es posible, por tanto legítimamente, acometer un análisis sobre el principio educativo en Gramsci sin forzar la interpretación.

Lo pedagógico de todos modos aparecerá en esta nota hacia otros aspectos del pensamiento gramsciano que, a mí entender, lo envuelve. Esos aspectos serán: 1) la hegemonía como relación educativa; 2) los intelectuales como organizadores de la hegemonía; 3) la educación como proceso formativo del “conformismo social”; y 4) “el americanismo” como nueva civilización.

*Portantiero, J.C. “Gramsci y la educación” en González Rivera, G. *et al.* Sociología de la educación / Corrientes contemporáneas. Centro de Estudios Educativos, México, 1981, pp. 221-227.

II. La hegemonía como relación educativa

En un pasaje de los “Cuadernos de la Cárcel”, comentando lo que se llama la “formula de Guicciardini” acerca de que para la vida de un estado son necesarias dos cosas: “las armas y la religión”, Gramsci retraduce esa bipolaridad en otras, más generales: fuerza y consenso; coerción y persuasión; Estado e iglesia; sociedad política y sociedad civil; política y moral; derecho y libertad; orden y disciplina; violencia y engaño. Un estado es esa combinación, todo el complejo de actividades prácticas y teóricas con las cuales la clase dirigente no solo justifica y mantiene su dominio sino también logra obtener el consenso activo de los gobernados”. O como dirá en una famosa carta fechada el 9 de septiembre de 1931 cuando aclara que ha arribado a una nueva determinación del concepto de Estado, el que no debe de ser considerado como una sociedad política, dictadura o aparato coercitivo sino “como equilibrio de la sociedad política con la sociedad civil (o hegemonía de un grupo social sobre la sociedad nacional entera, ejercida a traves de las organizaciones llamadas privadas, como la iglesia, los sindicatos, las escuelas. Etc.)”

Es a partir de esta concepción ampliada del Estado que Gramsci coloca el concepto de hegemonía como el eje central para su visión analítica y práctica de la política. Así como no hay dominación sin una dirección ético-cultural que la cohesione y le de sentido, tampoco existe posibilidad de subvertir esa dominación sin la constitución de una voluntad colectiva que sea capaz de llevar en si las potencias de una nueva civilización. La hegemonía es una práctica que se constituye en el interior de la sociedad civil y de sus instituciones, por lo que ese espacio es básicamente un lugar de lucha entre hegemonías –y no un residuo cultural de la dominación económica de clase-: el “bloque histórico” estructurado por las prácticas complejas de la clase dominante no es estático sino tendencial y contradictorio por que constituirse debe movilizar también fuerzas opuestas a la dominación.

La constitución de la hegemonía implica, por lo tanto, una relación pedagógica por parte de cada uno de los contendientes históricos: tanto quienes ejercen la dominación como quienes procuran subvertirla.

Desde el punto de vista de la dominación, esta constitución compleja aparece nítida con el advenimiento y desarrollo del capitalismo. Gramsci escribe en los “Cuadernos”: “La revolución producida por la clase burguesa en la concepción del derecho y, por ende, en la función del Estado consiste principalmente en la voluntad de conformismo (y por consiguiente ética del derecho y del Estado). Las clases dominantes precedentes en ausencia eran en esencia conservadoras, en el sentido de que no tendían a elaborar un acceso orgánico de las otras clases a la suya; vale decir, no tenían “técnica” ni ideológicamente a ampliar su esfera de clase: concepción de casta cerrada. La clase burguesa se considera a si misma como un organismo en continuo movimiento capaz de absorber a toda la sociedad asimilándola a su nivel cultural y económico”. Y Concluye: “toda la función del Estado es transformada; el Estado se convierte en educador.

¿Cuál es esta función nueva y principal del estado? La respuesta aparece recurrentemente en los “cuadernos “crear y reproducir un tipo de civilización y de ciudadano. “La escuela, como función educativa positiva, y los tribunales como función educativa represiva y negativa, son las actividades estatales mas importantes en tal sentido” señalara en otro momento. Pero ambas instituciones con ser las fundamentales, pues se trata de las que mejor expresan en su interior la dialéctica entre coerción y consenso, no agotan la función educadora del Estado (entendido en sentido amplio y no como mero “gobierno”). La construcción de la hegemonía como una relación pedagógica. La dimensión y complejidad que Gramsci le daba al aparato de hegemonía política y cultural puede verse en una carta que a propósito de un problema planteado por la educación de sus hijos, le envía a su esposa el 27 de julio de 1931;”...tú (en tanto madre) comprendes bien intelectualmente, teóricamente, que eres un elemento del Estado y que, como tal, tienes el deber de representar y ejercer el poder de coerción, en determinadas esferas, para modificar molecularmente a la sociedad y, en especial, para preparar a la generación naciente para la nueva vida (es decir el deber realizar, en determinadas esferas, la acción que el Estado realiza en forma concentrada sobre todo el área social y el esfuerzo molecular no puede liberarse en teoría del esfuerzo concentrado y centralizado).

La hegemonía se condensa cuando logra crear un “hombre colectivo” un “conformismo social “que adecue la moralidad de las masas a las necesidades del aparato económico de producción y, por ende, elabore nuevos tipos de individuos. El objetivo para cada sociedad es lograr que “el individuo se incorpore al modelo colectivo”.

Las crisis sociales profundas son aquellas en las que ese lazo orgánico se quiebra, cuando los aparatos hemogenicos se agrietan. “Si la clase dominante –escribe- ha perdido el consenso, entonces no es mas dirigente sino únicamente dominante, detentadora de la pura fuerza coercitiva, lo que significa que las grandes masas se han separado de las ideologías tradicionales, no creen mas en los que creían antes”. Se abren así las posibilidades para una confrontación entre dos “conformismos, es decir, para una lucha de hegemonías.

Este es el punto del discurso gramsciano en el cual el mismo proceso por el que es entendida la función educativa del Estado se aplica analíticamente a la problemática de la constitución política de las clase populares, entendida como la construcción, también cultural e institucional de una voluntad colectiva nacional-popular. En rigor, la discusión de ese proceso es el eje estratégico del discurso de Gramsci como dirigente político revolucionario.

Desarrollar ese aspecto, por lo tanto excede absolutamente los límites de este trabajo porque implicaría la necesidad de internarse en la globalidad de la acción ideológica y política de Gramsci. Es preferible, entonces, limitarse a un solo aspecto, una dimensión de ese proceso de constitución política de las clases populares en el que mas claro se ve su concepción de la hegemonía como una relación pedagógica así como, mas específicamente, de cuales serian las bases conceptuales de esa (y de toda) pedagogía: me refiero a la forma en que plantea un tema clásico en las discusiones de la II Internacional y de Lennin las relaciones entre “conciencia”y “espontaneidad” Insisto en la importancia del asunto por que a su vez resulta central para examinar luego la filosofía de la educación en Gramsci. El marco de referencia que esta presente en Gramsci es la famosa Tercera Tesis de Marx sobre Feuerbach: “La doctrina materialista de que los hombres son el producto del ambiente y que, por lo tanto, los cambios en los hombres son el resultado de otros cambios en el ambiente, no tiene en cuenta que los hombres también pueden modificar el ambiente y que el educador debe ser, a su vez, educado”. Para Gramsci, la espontaneidad pura no existe en la historia; siempre hay una ordenación (que implica una adquisición histórica) y que se expresa en “una concepción tradicional popular del mundo la relación entre esta y la teoría sistemáticamente elaborada no es una relación de oposición sino de complementación: la diferencia es cuantitativa y no cualitativa, lo que hace posible una reducción reciproca. La condición para que esa reciprocidad tenga lugar es que el polo “dirección consciente” no sea abstracto, no consista “en una petición mecánica de las formulas científicas o teóricas”; no confundida a la política con la disquisición teórica y agrega: “Esta unidad entre la espontaneidad y la dirección consciente, o sea la disciplina, es precisamente la acción política real de las clases subalternas en cuanto política de masas y no simple aventura de grupos que se limitan a apelar a las masas”.

Sintéticamente, la hegemonía para Gramsci –a diferencia de como planteaba el problema el marxismo anterior- no es un proceso mecánico de alianzas entre clases ya constituidas, una de las cuales tendrían el liderazgo de ese bloque, sino un proceso de constitución de lo “popular nacional” a partir de una dirección ético-cultural de la capacidad para constituir una “voluntad colectiva” que demuestre una clase fundamental. El proceso mismo de constitución implica una relación pedagógica capaz de integrar a los individuos en un nuevo “conformismo”, pero esa relación es dialéctica: en ella el educador debe ser educado.

III Los intelectuales como organizadores de la hegemonía

Esta categoría social adquiere en Gramsci, por primera vez en el marxismo, una dimensión distinta a la clásica según la cual eran considerados o como materia social para una alianza con los trabajadores manuales o como un problema que remitía a la problemática mas global de la relación entre el marxismo y cultura moderna.

El lugar que ocupa el concepto de intelectual es la estructura teórica de Gramsci es absolutamente central. Hacia fines de 1931, confirmando lo ya planteado en una carta anterior en la que señalaba que el eje de su trabajo carcelario seria un estudio sobre los intelectuales y, a partir de su función, sobre el Estado, Gramsci inicia la redacción de lo que serán 10 cuadernos, núcleo central de los 33 que contendrán sus materiales de la cárcel. El titulo que los unifica es el de “Notas dispersas y apuntes para una historia de los intelectuales italianos”

Gramsci ve su obra como una investigación sobre los intelectuales. Para Gramsci los intelectuales no constituyen un grupo social autónomo sino que “cada grupo social naciendo en el terreno originario de una función esencial del mundo de la producción económica, crea

conjunta y orgánicamente uno o mas rangos de intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de la propia función, no solo en el campo económico sino también en el social y en el político”.

En este sentido, si bien todos los hombres son intelectuales, no todos tienen en la sociedad la función de intelectuales. No se puede separar *ai homo faber del homo sapiens*; no tiene sentido hablar de los no-intelectuales, pero cuando se distingue entre estos y los intelectuales se hace referencia a una fusión social que estos cumplen como “especialistas”. Las características de esta función cambian con los tiempos: el tipo tradicional sería literato, el filósofo, el artista. Pero “ el modo de ser del nuevo intelectual ya no puede consistir en la elocuencia, motor exterior y momentáneo de los efectos y las pasiones, si no que el intelectual aparece insertado activamente en la vida practica como constructor, organizador “permanentemente persuasivo” no como simple orador y sin embargo superior al espíritu matemático-abstracto; a partir de la técnica-trabajo llega a la técnica-ciencia y a la concepción humanista histórica sin la cual se es “especialista” y no se llega a ser “dirigente” (especialista mas político).

Crear las condiciones para una transformación social es crear un nuevo tipo de intelectual, cuya base en el mundo es crear un nuevo tipo intelectual, cuya base en el mundo moderno debe ser la educación técnica, estrechamente ligada al trabajo industrial. Aquí aparece claro lo que será el desarrollo final de sus “Cuadernos”: la idea del “americanismo” (industrialismo) como pivote de la nueva civilización y la necesidad de ajustar la información del “hombre colectivo” a las necesidades de ese desarrollo, que nace de la fabrica.

IV. La educación como proceso formativo del “conformismo social”

La complejidad de las funciones intelectuales en los diversos estados se puede medir objetivamente por la cantidad de escuelas especializadas y por su jerarquización: cuanto mas extensa es el área escolar, y cuanto mas numerosos son los grados verticales de la escuela, tanto mas complejo es el mundo cultural, la civilización de un determinado Estado”. La función de la escuela es organizar la parte principal de la tarea formativa del estado (y por lo tanto de la elaboración de un consenso hegemónico); “elevar a la gran masa de la población a un determinado nivel cultural y moral, nivel (o tipo) que corresponden a las necesidades del desarrollo de la fuerzas productivas y por consiguiente a los intereses de las clases dominantes “. Esta adecuación no puede ser formal ni se agota en la instrucción referida a alguna “especialidad” de los que se trata es de un proceso mas complejo de formación de la personalidad.

Este es el marco en el que se ubican sus apuntes específicos sobre educación; notoriamente influidos por su concepción del hombre como formación histórica, como conjunto de relaciones sociales, como inserción del individuo en la colectividad. La educación es así, para Gramsci, lucha dialéctica contra la naturaleza, del mismo modo que la hegemonía en el plano político es lucha contra la espontaneidad.

El punto de partida pedagógico de Gramsci es el rechazo tanto del determinismo mecánico como el innatismo trascendental. Es decir, su punto de partida es una definición de lo humano y de lo natural y de sus relaciones

Ni el determinismo ni el innatismo no explican al hombre como una producción histórica. No existe una naturaleza humana al margen de la historia Para Gramsci el error de la pedagogía moderna es el de haber caído en un error inverso la de la filosofía de la educación

(jesuítica, autoritaria) que quería combatir. Así el activismo pedagógico se transformo en una “especie de iglesia que ha paralizado los estudios pedagógicos y a dado lugar a curiosas involuciones”, “La espontaneidad –agrega- es una de esas involuciones se llevo casi a creer que el cerebro del niño es una especie de ovillo que el maestro ayuda a desenredar. En realidad, cada generación educa a la nueva generación, es decir, la conforma, y la educación es una lucha contra la naturaleza para dominarla y crear al hombre adecuado a su época”.

La tarea de la escuela –y dentro de ella el papel activo del maestro como dirigente intelectual- es realizar el nexo entre instrucción y educación. Este proceso cuyo fin es crear un conformismo social, implica un cierto grado de coacción disciplinaria.

La pregunta es (y así la formula Gramsci): ¿Cómo lograra el hombre individual incorporarse al hombre colectivo? ¿Como se deberá ejercer la presión educativa sobre los individuos, obteniendo de ellos el consentimiento y la colaboración, convirtiendo así en libertad la necesidad y la coacción? “la respuesta la da en otro texto, ya citado, y referido al plano mas general de la política: la relación entre “espontaneidad “y “dirección consciente” no puede ser mecánica ni abstracta; para ser valido el conformismo debe ser “dinámico”

V. El “americanismo” como una nueva civilización

El principio educativo en Gramsci gira alrededor de dos conceptos; el industrialismo (o “americanismo”) como característica del mundo moderno y el antiespontaneismo no abstracto sino dinámico. Ambos quedan a su vez ligados por otro concepto que les dará la unidad: el de trabajo. “El hombre moderno –dice en una carta- debería ser una síntesis de lo que ha sido propuesto como carácter nacional: el ingeniero americano, el filoso alemán, el político francés; recreando, por así decirlo al hombre italiano del Renacimiento, el tipo moderno de Leonardo Da Vinci, convertido en hombre masa o en hombre colectivo pero manteniendo su fuerte personalidad y su originalidad individual”.

Enfrentándose tanto a la “escuela humanística” como a la “escuela profesional”, Gramsci apunta a su propio ideal de escuela. Propugna así un sistema escolar a partir de “una escuela única inicial de cultura general, humanística formativa, que conforme el desarrollo de la capacidad de trabajo (técnica e industrialmente) y el desarrollo de la capacidad de trabajo intelectual. De este tipo de escuela única –añade- a través de repetidas experiencias de orientación profesional, se pasara a una escuela especializada o al trabajo productivo”. En ese esquema, lo formativo “desinteresado” de la escuela humanística y lo especializado de la escuela profesional, que en el pasado marcaban la separación entre la educación para los ricos y la educación para los pobres, se articulan en una unidad que reconoce la necesidad de vínculos entre cultura y producción, superando la contradicción entre humanismo y técnica

A manera de apuntes, de notas sueltas muchas veces sin mayor sistematización, Gramsci propone líneas de desarrollo posible, en cuanto a métodos contenidos y organización escolar, de esta concepción pedagógica. Es casi seguro que buena parte de esas propuestas hayan sido superadas. Lo mas importante es, a mi juicio, el interés demostrado por Gramsci, a partir de su teoría y de la hegemonía, por explorar el mundo de la pedagogía y de la escuela como el elemento central para la constitución de los sujetos sociales, en el interior de un enfoque dialéctico que trata de superar los riesgos del determinismo mecánico y de innatismo

LA HEGEMONIA COMO RELACION EDUCATIVA

ANTONIO GRAMSCI***Pedagogía y política**

Este problema de logro de una unidad cultural-social sobre la base de una común y general concepción del mundo puede y debe aproximarse al planteamiento moderno de la doctrina y de la práctica pedagógica, según la cual el rapport entre maestro alumno es un rapport activo, de relaciones recíprocas, por lo que todo maestro sigue siendo alumno y todo alumno es maestro. Pero el rapport pedagógico no puede limitarse a las relaciones específicamente “escolares”, mediante las cuales las nuevas generaciones entran en contacto con las viejas absorbiendo de ellas las experiencias y valores históricamente necesarios, y “madurando” y desarrollando una propia personalidad histórica y culturalmente superior. Esta relación se da en toda la sociedad en su totalidad y en cada individuo respecto a los demás, entre castas intelectuales y no intelectuales, entre gobernantes y gobernadas, entre élites y secuaces, entre dirigentes y dirigidos, entre vanguardias y cuerpos de ejército. Toda relación de “hegemonía” es necesariamente un rapport pedagógico y se verifica no solo en el interior de una nación, entre las diferentes fuerzas que la componen, sino en todo el campo internacional y mundial, entre conjuntos de civilizaciones nacionales y continentales.

*Textos de Antonio Gramsci, *La alternativa pedagógica*, selección e introducción de Mario Manacorda. Ed. Fontamara, Barcelona.1981

Conexión entre el sentido común, la religión y la filosofía

[...] Pero este punto se plantea el problema fundamental de toda concepción del mundo, de toda filosofía que se haya convertido en movimiento cultural, en una “religión”, una “fe”, es decir que haya producido una actividad práctica y una voluntad y este contenida en ellas como “premisa” teórica implícita (una “ideología” podría decirse, si al término de ideología se le da precisamente el significado más alto de una concepción del mundo que se manifiesta implícitamente en el arte, en el derecho, en la actividad económica, en todas las manifestaciones de vida individuales y colectivas); es decir, el problema de conservar la unidad ideológica en todo el bloque social, cimentado y unificado precisamente por esa determinada ideología. La fuerza de las religiones y sobre todo de la iglesia Católica ha consistido y consiste en que sienten enérgicamente la necesidad de la unión doctrinal de toda la masa “religiosos” y luchan para que las capas superiores intelectualmente no se separen de las inferiores. La iglesia Romana ha sido siempre la más tenaz en la lucha para impedir que “oficialmente” se formen dos religiones, la de los “intelectuales” y la de las “almas sencillas”. Esta lucha no ha dejado de tener graves inconvenientes para la misma iglesia, pero tales inconvenientes están ligados al proceso histórico que transforma toda la sociedad civil y que contiene en bloque toda una crítica corrosiva de las religiones; tanto más resalta la capacidad organizadora en la esfera de la cultura del clero y la relación abstractamente justa y racional que la iglesia ha sabido establecer en su ámbito entre intelectuales y gente sencilla

los jesuitas han sido sin duda los mayores artífices de este equilibrio, y para conservarlo han imprimido a la iglesia un movimiento progresivo tendiente a dar ciertas satisfacciones a las exigencias de la ciencia y de la filosofía, pero con un ritmo tan lento y metódico que los

cambios no son captados por las masa de la simples, aunque aparezcan “revolucionarios “y demagógicos a los “integralistas”.

Una de las mayores debilidades de las filosofías inmanentitas en general consiste precisamente en no haber sabido crear una unidad ideológica entre los de arriba y los de abajo, entre los “simples” y los intelectuales. En la historia de la civilización occidental, el hecho se ah verificado a escala europea, con el “crac” inmediato del Renacimiento y en parte también de la Reforma en lo que respecta a la iglesia romana. Esta debilidad se manifiesta en la cuestión de la enseñanza en cuanto que no se ha tratado siquiera de construir a partir de las filosofías inamentistas una concepción que pudiese sustituir a la religión en la educación infantil de ahí el sofisma pscudo-historicismo por el que pedagogos arreligiosos (a confesionales) y en realidad ateos, admite la enseñanza de la religión, porque la religión es la filosofía de la infancia de la humanidad que se renueva en toda la infancia no metafórica. el idealismo se ha mostrado también contrario de los movimientos culturales de “acercamiento al pueblo”, que se manifestaron en las denominadas universidades populares e instituciones similares, y no solo por su aspecto deteriorado, porque en tal caso solo deberían tratar de hacerlo lo mejor posible. No obstante, esos movimientos, eran dignos de interés, y merecían ser estudiados ¡tuvieron suerte en el sentido de que demostraron por parte de los “simples” un entusiasmo sincero y un fuerte deseo de elevarse a una superior forma de cultura y de concepción del mundo. Faltaban en ellos empero una organicidad tanto de pensamiento filosófico como de firmeza organizativa y de centralización cultural; se tenia la impresión de que evocarían, en su desarrollo, los primeros contactos entre los mercaderes ingleses y los negros de África se daban artículos de pacotilla por pepitas de oro. Por otra parte, la organicidad de pensamiento y la solidez cultural solo podía tenerse entre si entre los intelectuales y los simples hubiera habido la misma unidad que debe haber entre teoría y practica, es decir, si los intelectuales hubieran sido orgánicamente los intelectuales de aquellas masas, esto es, si hubieran elaborado y dado coherencia a los principios y problemas que planteaban aquellas masas con su actividad practica, constituyendo así a un bloque cultural y social,. Se representaba la misma cuestión a que ya hemos aludido. ¿un movimiento filosófico es solo tal en cuanto se aplica a desarrollar una cultura especializada para grupos restringidos de intelectuales o, en cambio, tan solo en cuanto, en el trabajo de elaboración de un pensamiento superior al sentido común y científicamente coherente, no se olvida nunca de permanecer en contacto con los “simples” e incluso encuentra en este contacto la fuente de los problemas que han de estudiarse y resolverse? Solo por este contacto una filosofía deviene “histórica” se depura de los elementos intelectuales de naturaleza individual y se hace “vida “ 1

1 Acaso sea útil “prácticamente” distinguir la vieja filosofía del sentido común para indicar mejor el paso de un momento la otro ; en la filosofía de hallan especialmente acentuados los caracteres de elaboración individual del pensamiento; en el sentido común, en cambio, los caracteres difusos y dispersos de un pensamiento genérico de una determinada época en un determinado ambiente popular. Pero toda la filosofía tiende a devenir sentido común de un ambiente restringido (de todos los intelectuales). Se trata por tanto de elaborar una filosofía que, habiendo alcanzado ya una difusión o expansividad por estar ligada a la vida practica e implícita en ella, devenga en renovado sentido común con la coherencia y el nervio de las filosofías individuales; esto no puede ocurrir si deja de sentirse la exigencia del contacto cultural con los “simples”.

Una filosofía de la praxis no puede evitar presentarse inicialmente en una actitud polémica y crítica, como superación del modo anterior de pensar y del concreto pensamiento existente (o mundo cultural existente). Por consiguiente ante todo como crítica del “sentido común” (después de haberse basado en el sentido común para demostrar que “todos” son filósofos y que no es cuestión de introducir *ex novo* una ciencia en la vida individual de “todos” sino de innovar y hacer “crítica” una actividad ya existente) y por tanto de la filosofía de los intelectuales, que ha dado lugar a la historia de la filosofía, y que, en cuanto individual (y se desarrolló efectivamente, sobre todo en actividad de individuos singulares particularmente dotados) puede considerarse como la “punta” de progreso del sentido común, por lo menos del sentido común de las capas más cultas de la sociedad, y a través de estas también del sentido común popular, he aquí por tanto, que un acercamiento al estudio de la filosofía debe exponer sintéticamente los problemas surgidos en el proceso de desarrollo de la cultura general, que se refleja solo parcialmente en la historia de la filosofía que no obstante en ausencia de una historia del sentido común (imposible de construir por la ausencia de material documentario) queda la fuente máxima de referencia – para criticarlos demostrar el valor real de los mismos (si todavía lo tienen) o el significado que han tenido como anillos superados de una cadena y fijar los problemas nuevos actuales o el planteamiento actual de los viejos problemas.

La relación entre filosofía “superior” y sentido común está asegurada por la “política” del mismo modo que está asegurada también por la política la relación entre el catolicismo de los intelectuales y el de los “simples”. Las diferencias en ambos casos son en esencia fundamentales. Que la iglesia deba afrontar un problema de los “simples” significa precisamente que ha habido una ruptura en la comunidad de los “fieles” ruptura que no puede subsanarse elevando a los “simples” al nivel de los intelectuales (la iglesia ni siquiera propone este objetivo, ideal y económicamente desproporcionando a sus fuerzas actuales), sino con una disciplina de hierro sobre los intelectuales para que no rebasen ciertos límites en la distinción y no la hagan catastrófica e irreparable. En el pasado, estas “rupturas” en la comunidad de los fieles eran subsanadas por fuertes movimientos de masa que determinaban la formación de nuevos órdenes religiosos –o eran resumidos en las mismas– en torno a las fuertes personalidades (Domingo Francisco)²

2 los movimientos heréticos de la Edad Media como reacción simultánea al politicismo de la Iglesia y a la filosofía escolástica - que fue una expresión de dicho politicismo- sobre la base de los conflictos sociales determinados a partir del nacimiento de las Comunas, han constituido una ruptura entre la masa e intelectuales en la Iglesia, “Cicatrizada” con el surgimiento de movimientos populares y religiosos reabsorbidos por la iglesia en la formación de los órdenes mendicantes y en una nueva unidad religiosa

Pero la contrarreforma esterilizó este pulular de fuerzas populares; la compañía de Jesús fue la última gran orden religiosa, de origen reaccionario y autoritario, con carácter represivo, y “diplomático” que ha rubricado con su nacimiento la rigidez del organismo católico. Las nuevas órdenes surgidas después tienen escasisimo significado “religioso” y un gran significado disciplinario” sobre la masa de los fieles son ramificaciones y tentáculos de la Compañía de Jesús y se han convertido en tales en instrumentos de “resistencia” para conservar las posiciones políticas adquiridas, no son fuerzas renovadoras de desarrollo. El catolicismo se ha convertido en “jesuitismo”. El modernismo no ha creado “órdenes religiosos” sino un partido político, la democracia cristiana.

La posición de la filosofía de la praxis es antitética a la católica; la filosofía de la praxis no tiende a mantener a los “simples” en su filosofía primitiva del sentido común,

Sino a conducirles, en cambio, a una concepción superior de la vida. Se afirma la exigencia del contacto entre intelectuales y simples con objeto no de limitar la actividad científica y de mantener una unidad al bajo nivel de las masas sino precisamente para construir un bloque intelectual moral que haga políticamente posible un progreso interceptual de masa y no tan solo de escasos, grupos intelectuales

Cuestión del “hombre colectivo” o del conformismo social” Cometido educativo y formativo del Estado, al que compete siempre el fin de crear nuevos y mas altos tipos de civilización, de adaptar la “civilización” y la moralidad de las masas populares mas amplias a las necesidades del continuo desarrollo del aparato económico de producción, por tanto de elaborar incluso físicamente nuevos tipos de humanidad. Pero. ¿ Pero como conseguiría cada individuo particular incorporarse en el hombre colectivo y como se verificara la presión educativa sobre cada uno obteniendo el consenso y la colaboración de los mismos, haciendo que se transforme en “libertad” la necesidad y la coerción ? Cuestión del “derecho”, cuyo concepto deberá entenderse para comprender también aquellas actividades que caen hoy bajo la formula de “indiferente jurídico” y que son del dominio de la sociedad civil que opera sin “sanciones” y sin “obligaciones” taxativas pero que no ejerce por tanto una presión colectiva y obtiene resultados objetivos de elaboración en las costumbres, en los modos de pensar y de obrar, en la moralidad, etcétera.

“Dirección “ del partido y “espontaneidad” de las masas. El movimiento turines 3 fue acusado a la vez de ser “ espontacista” y “ voluntarista” o bergsoniano (!). la acusación contradictoria, analizada, muestra la fecundidad y el acierto de la dirección que se le ha imprimido. Esta dirección no era “abstracta”, no consistía en la repetición mecánica de las formulas científicas o teóricas; no confundía la política, la acción real con la adquisición teorética; se aplicaba a hombres reales, formados en determinadas relaciones históricas, con determinados sentimientos, modos de ver, fragmento de concepciones del mundo, etc., que resultaban las combinaciones “espontáneas” de un ambiente dado de la producción material, con la “casual” aglomeración en ellos de elementos sociales discrepantes. Este elemento de “espontaneidad” no fue pasado por alto ni mucho menos despreciado: fue *educado*, orientado, purificado de todos los elementos extraños que pudieran contaminarlo, para hacerlo homogéneo – pero de un modo viviente, históricamente eficiente- con la teoría moderna. Los mismos dirigentes hablaban de la “espontaneidad” del movimiento; era justo: esta afirmación será un estimulante un energético, un elemento de unificación en profundidad era mas que nada la negación de que se trataba de algo arbitrario, aventurado, artificial y no de algo históricamente necesario. Daba a la masa una conciencia “teorética” de creadora de *valores históricos* e institucionales de fundadora de Estados. Esta unidad de la “espontaneidad” y de la “dirección consciente” o sea de la disciplina”, es precisamente la acción política real de las clases subalternas, en cuanto la política de masa y no simple aventura de grupos que reclaman la masa.

El Estado educador. Si todo el estado tiende a crear y a mantener un cierto tipo de civilización y de ciudadano (y por consiguiente de convivencia y de relaciones individuales), tiende a hacer desaparecer ciertas costumbres y actitudes ya difundir otras; el derecho será el instrumento para este fin (al lado de la escuela y de otras instituciones y actividades) y debe elaborarse de modo que sea conforme al fin, así como de la máxima eficacia y productividad en resultados positivos.

La concepción del derecho deberá librarse de todo residuo de trascendencia y de absoluto; prácticamente, de todo fanatismo moralista, si bien me parece que no puede partirse del punto de vista de que el Estado no “castiga” (si este termino se reduce a su significado humano), sino que lucha tan solo contra la “peligrosidad” social. En realidad el Estado debe concebirse como

“educador” precisamente en cuanto tiende a crear un nuevo tipo o nivel de civilización. Por el hecho de que se opera esencialmente sobre las fuerzas económicas, que se reorganiza y se desarrolla el aparato de producción económica, que se renueva la estructura, no debe derivarse la consecuencia de que los hechos de sobreestructura deban abandonarse a sí mismos, a su desarrollo espontáneo, a una germinación casual y esporádica. Incluso en este campo, el Estado es un instrumento de “racionalización”, de aceleración y de taylorización, actúa según un plan, presiona, incita, solicita, y “castiga” porque, creadas las condiciones en que es “posible” un determinado modo de vida, la “acción u omisión criminal” deben tener una sanción punitiva, y de alcance moral, y no solo un juicio de peligrosidad genérica. El derecho es el aspecto represivo y negativo de toda la actitud positiva de civilización llevada a cabo por el Estado. En la concepción del derecho deberían incorporarse así mismo las actividades premiadas de individuos o grupos etc. Se premia la actividad loable y meritoria del mismo modo que se castiga la actividad criminal (y se castiga de forma original haciendo intervenir, como sancionadora, a la “opinión pública”).

3 Del semanario “ordine Nuovo” (1 de mayo 1929- 24 diciembre de 1921), que bajo la pauta de Gramsci dirigió el movimiento de los consejos de fábrica, (N. del C. italiano).

Un elemento del estado

Queridísima Julia dentro de unos días Delio cumplirá 7 años y a finales del mes Giuliano cumplirá 5. la fecha es importante en el caso de Delio, porque es común aceptación que los 7 años marcan una etapa importante en el desarrollo de la personalidad. La iglesia Católica, que sin duda alguna es el organismo mundial que posee la mayor acumulación de experiencias organizativas y propagandísticas, a fijado la edad de 7 años para la entrada solemne en la comunidad religiosa con la primera comunión y presupone en el niño la primera responsabilidad para la elección de una ideología destinada a dejar un recuerdo indeleble durante toda la vida. Ignoro si querrás darle a esta fiesta de Delio un carácter especial, que deje en su memoria una huella mas profunda y duradera que las demás fiestas de cumpleaños. Si Giuliano no tuviese tan solo 5 años y si fuera posible. Al menos dentro de ciertos limites, distinguir entre Delio y Giuliano, pensaría que éste seria el momento de explicar a Delio que yo estoy en la cárcel. Creo que tal explicación, unida al hecho de que ahora ya se le considera capaz de un cierto sentido de responsabilidad, causaría en el una gran impresión y señalaría sin duda una fecha en su desarrollo. No se exactamente lo que tu piensas al respecto. A veces me parece que pensamos idénticamente sobre este punto; otras veces me parece que en tu conciencia hay cierta disensión todavía inmadura es decir, que tu (por lo que me parece a veces), comprendes bien intelectualmente, teóricamente, que eres un elemento del Estado y que tienes el deber, como tal, de representar y ejercer el poder de coerción, en determinadas esferas, para modificar molecularmente la sociedad y especialmente para preparar a la generación que nace para la nueva vida (es decir, de cumplir en determinadas esferas la acción que el Estado realiza de forma concentrada sobre toda el área social) – y el esfuerzo molecular no puede ser teóricamente distinto del esfuerzo concentrado y universalizado-; pero me parece que prácticamente no llegas a librarte de ciertos hábitos tradicionales vinculados a las concepciones espontaneistas y libertarias en la explicación del surgimiento y desarrollo de los nuevos tipos de humanidad que sean capaces de representar las diversas fases del proceso histórico. Así al menos me parece aunque puedo equivocarme. De todos modos quiero que me sientas cerca de ti y de nuestros niños en los días en que se les recuerde que han crecido un año mas, que cada vez son menos niños y mas hombres.

Te abraza tiernamente.

Paulo Freire (1921-1997). Alfabetización: educación para la liberación
Christoph Wagner

Prácticamente ningún otro pedagogo atrajo la atención mundial en la segunda mitad del siglo XX tanto como el brasileño Paulo Freire. Sus métodos de alfabetización fueron llevados a la práctica en innumerables proyectos y transferidos a diversas áreas de la pedagogía. El objetivo de Freire era algo más que la alfabetización. En el centro de su concepto pedagógico se halla el desarrollo de una conciencia crítica de los desposeídos y débiles. Freire aspiraba a que estos cambiaran las relaciones de poder y reconocerían sus propios potenciales en una unidad de reflexión y acción

sus propios potenciales en una unidad de reflexión y acción Paulo Regius Neves Freire nació el 19 de septiembre de 1921 en Recife, Brasil en el noreste del país, sus primeros años de vida transcurrieron en una familia de clase media, pero, a finales de los años 20 esta sintió también los efectos de la crisis económica mundial. La precaria situación económica de la familia se agravó aun más con la muerte del padre, cuando Paulo tenía 13 años de edad. Como el mismo relatará más tarde, fueron esas experiencias infantiles las que lo sensibilizaron por la problemática de los pobres.

A pesar de sus problemas materiales, Freire logró terminar en 1944 sus estudios de abogacía en la Universidad de Recife. No obstante, no se decidió por una profesión relacionada con esa disciplina. A través de su matrimonio con la maestra Elza Maria Oliveira en 1944 tomó contacto con el mundo de la educación, en 1946 había comenzado a realizar cursos de alfabetización de obreros para el Servicio Social de la Industria SESI. Posteriormente concibió un método de alfabetización, del que más tarde surgieron su <<educación como práctica de la libertad>> y la <<pedagogía del oprimido>>.

A mediados de los años 50 aceptó una propuesta de la Universidad de Recife de dictar cátedra sobre historia y filosofía de la educación. Freire desarrolló sus actividades de educación de adultos sobre todo en círculos sindicales, eclesiales y estudiantiles. De Recife partieron iniciativas que pronto abarcaron todo el país y que culminarían con el <<Movimiento de educación popular>>. A comienzos de los años 60, la Iglesia Católica, bajo el obispado de Dom Helder Câmara resolvió comenzar a emitir por radio programas de alfabetización popular. También los políticos se habían interesado por el exitoso método de Freire y comenzaron a desarrollarse programas regionales y nacionales

Ayudado por el alcalde de Recife, a comienzos de los años 60, Freire dio inicio a una campaña oficial de alfabetización en el nordeste del Brasil. En 1963, bajo el gobierno del presidente João Goulart, la aplicación del programa de Freire fue extendida a nivel nacional. El plan preveía la inclusión de 2 millones de analfabetos adultos en 20.000 círculos culturales en todo el país

Golpe de estado y fin del plan

El golpe de estado militar de 1964 acabó repentinamente con el plan. El <<método Paulo Freire>> calificado de <<subversivo>> por los militares, fue prohibido y los grupos de alfabetización que trabajaban con él fueron disueltos. Luego de dos meses de cárcel, Freire debió abandonar Brasil, pero pudo continuar su trabajo en el exilio chileno. En 1968 aceptó una cátedra como profesor invitado en la Universidad de Harvard, EE UU. A comienzos de los años 70 fue

nombrado asesor de educación del Consejo Ecumenico de las Iglesias, en Ginebra. A partir de 1976 trabajo en el desarrollo del sistema educativo de Guinea-Bissau.

Paulo Freire pudo regresar a Brasil en 1980, donde pronto asumió cátedras en diversas universidades, trabajo como asesor en cuestiones de educación y comenzó a militar políticamente. Freire fue cofundador de <<partido de los trabajadores>> (PT) y trabajo de 1988 a 1991 como Secretario de Educación y Capacitación del Municipio de San Pablo. En los años siguientes dedico cada vez mas su atención, en conferencias y publicaciones, a los temas del medio ambiente, la globalización y el neoliberalismo.

Con sus libros, Paulo Freire gano el renombre internacional. Su obra mas popular, la <<pedagogía del oprimido>>, publicada en 1970,

Fue traducida a 18 idiomas. Como conferencista, participante en simposios y asesor viajo por todo el mundo. Entre las numerosas distinciones que recibió se cuentan el *Prize for Peace Education*, de la UNESCO (1996). Fue candidato al premio Nóbel de la paz y galardonado con casi 30 doctorados *honoris causa*. El doctorado que le confirió la Universidad de Oldenburgo (Alemania) en 1997 no pudo tomarlo en sus manos: Paulo Freire murió el 2 de mayo de 1997 en san Paulo.

A diferencia de muchos otros enfoques del desarrollo, en su concepción, Freire pone en primer plano al individuo oprimido y su interés es crear las condiciones subjetivas para su liberación. A través de la educación para la autoliberación, el oprimido se transforma en protagonista consciente y activo.

El objetivo de Freire es –como el de Ivan Illich, con quien publico la obra <<Dialogo>> a mediados de los años 70- lograr una revolución sin violencia a través de la educación. Su idea básica es que solo quien puede nombrar el mundo, quien domina el idioma escrito y hablado esta en condiciones de cambiar la realidad.

Para Freire, la educación nunca puede ser neutral e, independientemente de su forma concreta, siempre tiene una dimensión política, Freire diferencia básicamente dos practicas de la educación como instrumento de la domesticación y como instrumento de la liberación del ser humano. La educación para la domesticación funciona como acto de mera transmisión de conocimientos: los educandos son recipientes llenados por el educador. En la <<pedagogía del oprimido>>, Freire denomina este tipo de educación como la educación de acuerdo con el <<principio del banquero>>: el educando es una inversión. El educador transmite conocimientos en forma de <<ahorros>>, que el educando recibe y deposita.

El objetivo de la educación antidialógica es adecuar al ser humano a su entorno, desactivar su propio pensamiento y matar la creatividad y la capacidad crítica, a efectos de asegurar en ultima instancia la continuidad del orden social opresor y salvaguardar la posición de las elites dominantes, por ello, entre los <<ahorros>> se hallan mitos, que sirven sobre todo para asegurar el status quo entre los mitos se cuentan.

- Que el orden opresor es una sociedad libre
- Que todos los seres humanos tiene la libertad de trabajar donde quieran
- Que el orden vigente respeta los derechos humanos
- Que toda persona empeñosa puede transformarse en empresario

- Que las elites dominantes fomentan el desarrollo del pueblo por lo que el pueblo debe estar agradecido
- Que los opresores son laboriosos; los oprimidos por el contrario, haraganes y deshonestos
- Que los opresores son naturalmente superiores a los oprimidos

La cultura del silencio

Para Freire, estos mitos son parte central de una <<cultura del silencio>> impuesta a los oprimidos. Como las elites disponen del poder para definir las palabras, las masas son incapaces de articularse de una forma que se corresponda con su inmediata realidad. Y el silencio lleva la apatía. Para terminar con esas relaciones de dominación, Freire propone una desmitologización, de la cual son capaces solo aquellos que disponen de su propia palabra, a través de la lectura, la escritura y el lenguaje.

Al <<concepto del banquero>>, Freire contrapone la <<educación problematizadora>>, en cuyo centro se halla la pregunta de ¿Por qué? Su propuesta es que los seres humanos desarrollen la capacidad de comprender críticamente como existen en el mundo, que aprendan a ver el mundo no como la realidad estática, sino como proceso de cambios. El concepto clave en esta concepción es la conscientización: el proceso de aprendizaje necesario para comprender contradicciones sociales, políticas y económicas y tomar medidas contra las relaciones opresoras

En su libro << educación como practica de la libertad>>, Freire explica las diferentes fases de un programa de alfabetización. Un ejemplo: en el grupo se representa gráficamente (codificación) primero una palabra generativa, como p. ej. <<favela>>, después se discute la situación existencial y se interpreta temáticamente (descodificación). Luego de haberse discutido todos los aspectos relevantes aparece una imagen de la palabra clave con sus componentes semánticas, es decir, primero FAVELA y luego, dividida en silabas, FA-VE-LA. Paso a paso se muestran luego los grupos fonemicos, en este ejemplo FA-FE-FI-FO-FU, luego VA-VE-VI-VO-VU y LA-LE-LI-LO-LU. a continuación el grupo forma nuevas palabras con esas silabas.

Sobre los resultados logrados con esta técnica (expuesta aquí sucintamente), Freire informa que por lo general, luego de seis semanas a dos meses, los educandos estaban en condiciones de leer diario, escribir notas y cartas sencillas y discutir problemas de interés local y nacional.

Con su obra Paulo Freire dejo huellas muy diferentes, a primera vista da la impresión de que su herencia pedagógica se limita a su método de alfabetización, con el que analfabetos adultos pueden aprender a leer y escribir en 40 horas. Pero en realidad, su herencia es mucho mayor. La influencia de su pedagogía político-emancipadora, situacional y dialogica va desde el trabajo con jóvenes hasta el trabajo social y la educación de adultos

El hecho de tener en cuenta el contexto social como elemento central en su concepción no solo tuvo influencias sobre la pedagogía, sino también sobre la <<Teología de la liberación>>, para Freire la educación debe ser un aporte inmediato al desarrollo social en un sentido emancipatorio de quienes están marginados socialmente. O, como dijo Federico Mayor,

Secretario General de la UNESCO, Freire fue <<un pionero en la lucha contra el analfabetismo, que demostró –mas que ningún otro- que la educación es la base de todas las libertades, que puede dar a la gente dominio de su destino>>.

Eco en todo el mundo

El eco mundial de las ideas de Paulo Freire es extraordinario. Muy pocos científicos latinoamericanos han logrado atraer tanto la atención. Ello tiene validez tanto para el área académica como para la práctica de la educación. Alemania es un buen ejemplo. Si bien el éxito temprano de las obras de Freire puede explicarse también porque tocaron el nervio de una época proclive al romanticismo revolucionario, sus ideas han sobrevivido a las tendencias de su tiempo.

Su influencia sobre la <<Pedagogía Crítica>> continua inalterada. Sobre Freire y su obra se ha escrito, en innumerables disertaciones tesis de diploma y *magíster* libros y artículos de revistas. La <<sociedad de Paulo Freire>> (Munich) y la <<Cooperación Paulo Freire>> (Oldenburg) organizan seminarios y conferencias, acompañan proyectos internacionales y el trabajo educativo para el desarrollo. Dos revistas se dedican a la pedagogía de Paulo Freire: <<Dialogische Erziehung>> (<<educación Dialogica>>) y <<Zeitschrift für befreiende Pädagogik>> (<<Revista para la pedagogía liberadora>>). En Brasil fue fundado en 1992 el Instituto Paulo Freire que reúne a personas e instituciones de 24 países. Su concepto de desarrollo no es claro ni fácil de operacionalizar. En un marco de referencias teóricas, Freire se sitúa en la tradición de las corrientes de la teoría de la dependencia, según la cual el desarrollo no es posible en dependencia de naciones centrales, porque es una contradicción en sí misma. Además se opone a un desarrollo centrado solo en el crecimiento. Freire diferencia entre modernización y desarrollo y afirma que indicadores tales como PIB *per capita* nada dice sobre el grado de desarrollo de una sociedad. Hasta allí, bien. Pero cuando sostiene que <<el criterio básico y decisivo para el desarrollo es si la sociedad es o no un ser para sí mismo>> (<<Pedagogía del oprimido>>), propone un enunciado muy vago. Debido a su impresión y a las frases algo místicas, sus obras se prestan para todo tipo de confusión e interpretaciones erradas.

Algunos críticos le echan en cara haber defendido posiciones excesivamente idealistas y sobreinterpretado situaciones de la vida cotidiana. Sus análisis de la realidad político-social contiene excesivos puntos de vista morales agregan, y se caracteriza por categorizaciones en blanco y negro, sin tonos intermedios. Esa crítica no ha hecho mella, sin embargo, en el reconocimiento internacional de Freire.

Sus méritos para el desarrollo los sintetizó Joachim Dabisch con ocasión de la entrega del doctorado honoris causa de la Universidad de Oldenburg: <<Como pedagogo de los oprimidos, como peregrino de lo evidente –como el mismo se llamaba- le permitió a innumerables personas el acceso al mundo de la comprensión en tanto comenzaron a cambiar condiciones de vida indignas. Esas personas aprendieron a articular sus necesidades, a abarcarlas con palabras>>

Paulo Freire sobrestimó el potencial revolucionario de los grupos destinatarios de sus ideas y sus deseos de llevar adelante realmente una lucha de clases. Quizás por ello transformo en su

libro <<Pedagogía de la esperanza>>, publicado en 1994, el principio de la esperanza en el leitmotiv de un dialogo critico propio con su <<Pedagogía del oprimido>>.

Reflexión y acción

Para Freire, las alfabetizaciones –en tanto desarrollo de una conciencia critica- un acto revolucionario, dado que la concientizacion le permite al ser humano actuar como sujeto. Ambas decisiones, la reflexión y la acción, van juntas en la educación como instrumento de la liberación del ser humano. Una renuncia a la acción lleva la verbalismo, al palabrerío vacío. Una renuncia a la reflexión, al accionismo, que –dice Freire- hace imposible la praxis verdadera y el dialogo.

La educación para la liberación presupone de una situación educativa dialogica, dice Freire. El educador ya tiene el derecho de definir por si solos los contenidos, sino que debe de permitir que estos se deriven del estudio del universo temático del educando. Para ello es necesaria ya empatia mutua. En ese proceso el educador hace las veces de coordinador o animador, ayuda a la <<autoayuda>>.

Uso y abuso

Si bien Paulo Freire no pudo aplicar exitosamente su concepto en todas partes, gano lauros por su trabajo educativo práctico sobre todo en Brasil, en el Exilio chileno, en la organización de programas de alfabetización en sectores rurales y en el desarrollo de sistemas educativos en varios países africanos. Hoy existen proyectos en diversos países, en los sectores de trabajo educativo con mujeres, para la paz, ecológico y sanitario que sieguen el enfoque pedagógico de Freire.

Del método de Freire también se abuso, aplicándose a objetivos diametralmente opuestos a su concepción. El mejor ejemplo de ello es el programa de alfabetización MOBREAL (Movimiento Brasileiro de Alfabetizacao), que –pervirtiendo por completo las ideas de Freire –utilizo estas para fines de indocctrinacion nacionalista. En lugar del componente central critico-reflexivo –la concientizacion – se utilizo el concepto de Freire denominada <<del banquero>> Privado de su carácter dialogico, MOBREAL sirvió a través de la transmisión de contenidos prefijados al fortalecimiento de mitos destinados a la adecuación a las condiciones dominantes.

Esa instrumentalizacion de su método no es culpa de Freire. Sin embargo, es cuestionable en su obra, a pesar de todas las relativaciones reflexiones de sus discípulos, la carencia de no definir conceptos centrales tales como <<libertad>> y <<pueblo>> que permanecen difusos. Y del concepto central de <<conscientizacion>> no se encuentra en <<Educación como práctica de la libertad>> definición alguna, dado que recién lo hizo en un volumen posterior, <<Pedagogía del oprimido>>.

A ESCOLA

<<Escola é...

o lugar onde se faz amigos

nao se trata só de predios, salas, quadros

Nada de ilha cercada de gente por todos os lados.

Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir

que nao tem amizade a ninguém

nada de ser como tijolo que forma a parede,

programas, horarios conceitos...	indiferente, frió, só
Escola é sobretudo, gente, traballar	importante na escola nao é só estudar, nao é só
gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima...	é também criar lacos de amizade é criar ambiente de camaradagem,
O diretor é gente,	é conviver, é se 'amarrar nela!
O cordenador é gente o profesor é gente	Ora, é logico...
O aluno é gente	numa escola assim vai ser facil
Cada funcionario é gente	estudar, traballar, creseer
E a escola será cada vez melhor	fazer amigos, educar-se
Na medida em que cada um	ser feliz.>>
Se comporte copmo colega, amigo, imao	Paulo Freire

Un pionero de la pedagogía

Freire es calificado a menudo como el <<mas importante pedagogo popular contemporáneo>>, <<uno de los mas importantes pioneros de la pedagogía del siglo XXI>> y el <<mas conocido educador de nuestro tiempo>>. Su trabajo en la educación de adultos en América Latina y África le proporciona fama mundial. Desde el punto de vista de la teoría y la práctica del desarrollo, su pedagogía es importante en tanto se encuentra en inmediata cercanía a la lucha contra la opresión y la miseria, por la justicia y la democracia. Cuando asumió el cargo en el consejo Mundial de Iglesias, lo manifestó sin ambages: <<Mi lucha es la lucha de los pobres de esta tierra. Deben saber que yo me he decidido por la Revolución. >>

Obras de Paulo Freire

- 1965: Educacao como practica de Liberdade, Rio de Janeiro
- 1970: Pedagogy of the Oppressed New York (Texto en portugues de 1968; en Aleman de 1971 pädagogik der Unterdruckten Bildung ais praxis der Freiheit Stuttgart)
- 1970 Extensao ou comunicacao? Rio de Janeiro (en aleman; 1974, padagogik der solidaritat, Fur eine Entwicklungshilfe im Dialog Wuppertal)
- 1977: Cartas a Guine-Bissau, Registros de una experiencia em processo. Rio de Janeiro (en aleman: 1980, Dialog als prinzip Erwachsenenalphabetisierung in Guinea-Bissau, Wuppertal)
- 1981 Der Lehrer ist politiker und kunstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit, Hamburg
- 1987: (con Ira Shor) A Pedagogy for Liberation Dialogues on Transforming Education, London
- 1994: Pedagogy of Hope. Reliving Pedagogy of the Oppressed New York.
- 1996: Letters to Cristina. Reflections on My Life and Work, Nueva York, Londres
- 1997: Pedagogy of the Heart, Nueva York.

De Ibarrola Ma. (1985) “Henry A. Giroux”. Dimensiones Sociales de la educación. Editorial el caballito, pp. 149-159

HENRY A. GIROUX

Norteamericano. Trabaja actualmente en Miami University.

Ideas básicas en la lectura seleccionada: En este documento el lector encontrara dos teorías que abordan el problema educativo desde instancias completamente antagónicas. La primera, que se denomina *teoría de la reproducción*, plantea que los sujetos son externos a la construcción de su propio desarrollo histórico, negando su participación incluso dentro de su autocreación, mediación y resistencia. Además estos lineamientos llevan a legitimar las acciones de la escuela y las del maestro, sin que se permita una crítica o análisis de los hechos. En suma esta postura niega las contradicciones y luchas que existen dentro del desarrollo de la totalidad social y más específicamente en la escuela. La segunda teoría, que se denomina de *la resistencia*, plantea al hombre y a su desarrollo como elementos que permiten analizar las contradicciones del ámbito social, señalando que dentro de la escuela como en otros espacios, se generan formas participativas de los sujetos que permiten crear fuentes en contra de la supuesta reproducción social y cultural

EDUCACION: REPRODUCCION Y RESISTENCIA

[...] La teoría de la reproducción y sus varias explicaciones del rol y la función de la educación han tenido una contribución invaluable para la comprensión más amplia de la naturaleza política de la escolaridad y de su relación en la sociedad dominante. A pesar de ello debe hacerse hincapié en que no han cumplido con su promesa de proporcionar una ciencia crítica comprensiva de la escolaridad. Por un lado, los teóricos de la reproducción han sobrenfatizado la idea de dominación en sus análisis, pero por otro no han podido hacer ninguna contribución importante al estudio de cómo los maestros, los estudiantes y otros agentes humanos llegan a juntarse dentro de un contexto histórico social específico para construir y reproducir las condiciones de su existencia. Mas específicamente, las versiones reproductivistas de la escolaridad se han regido a si mismas conforme a las versiones estructural-funcionalistas del marxismo, las que insisten en que la historia se hace a <<espaldas>> de los miembros de la sociedad. La idea de que la gente hace la historia, incluyendo sus condiciones ha sido descuidada. Ciertamente los objetos humanos generalmente “desaparecen” dentro de una teoría que no le deja lugar a los momentos de autocreación, mediación, y resistencia. Estas versiones a menudo nos dejan con una visión de la escolaridad y de la dominación que parece haber surgido de la fantasía de Orwell; las escuelas se ven a menudo como fabricas o prisiones, los maestros y los estudiantes por igual actúan meramente como peones y soportes de roles constreñidos por la lógica y las practicas del sistema capitalista

Extractos de “Teorías de reproducción y resistencia en la nueva sociología de la educación. Una análisis critico”, publicado originalmente en *Harward Educational Review*, Vol.53, num3, agosto de 1983, pp. 257-294. Traducción de Maria de Ibarrola

Las teorías de la reproducción ofrecen muy poca esperanza para desafiar y cambiar las características represivas de la escolaridad al restar importancia a la intervención humana y a la noción de resistencia y no solo las disuelven sino que desapercibidamente proporcionan una legitimación para no examinar a los maestros y a los estudiantes en situaciones escolares concretas al ignorar las contradicciones y las luchas que existen en las escuelas. De esta manera pierden la oportunidad de determinar si hay una diferencia sustancial entre la existencia de varios modos de dominación estructurales e ideológicos y su desarrollo real y sus efectos.

Investigaciones recientes sobre escolaridad en Estados Unidos, Europa y Australia han cuestionado las teorías de la reproducción, y tratan de ir más allá; hacen especial hincapié en la importancia de la intervención humana y de la experiencia como los puntos teóricos clave para analizar la relación compleja entre las escuelas y la sociedad dominante, organizados alrededor de lo que llamo la teoría de la resistencia estos análisis otorgan importancia central a las nociones de conflicto, lucha y resistencia (1) combinando estudios etnográficos con los estudios culturales europeos más recientes, los teóricos de la resistencia han tratado de demostrar que los mecanismos de la reproducción social y cultural nunca son completos y que siempre se enfrentan con efectos parcialmente realizados de oposición (2) en efecto, los teóricos de la resistencia han desarrollado un marco teórico y un método de investigación que restaura la noción crítica de la intervención. Apunta no solo el papel que juegan los estudiantes al cuestionar los aspectos más represivos de la escuela sino también a las formas en que los estudiantes participan activamente a través de su conducta opositora en una lógica que muy a menudo los consigna a posiciones de subordinación de clase y derrota política.

(1) Ejemplos representativos incluyen a Michael Apple, *Education and power*, Londres, Routledge & Kegan, 1982. Richard Bates.

(2) Paul Willis, *Learning to labour*, Lexington, Heath, 1977

Uno de los más importantes supuestos de la teoría de la resistencia es que los estudiantes de las clases trabajadoras no son solo un producto colateral del capital y que se someten obedientemente a los dictados de los maestros y escuelas autoritarias, quienes los preparan para una vida de trabajo agotador. Más bien, las escuelas representan espacios de contestación marcados por las contradicciones ideológicas y estructurales y por una resistencia estudiantil colectivamente informada. En otras palabras, las escuelas son espacios sociales caracterizados por currículos abiertos y ocultos, por grupos jerarquizados, según habilidades o conocimientos, por culturas dominantes y subordinadas, y por ideologías de clase en competencia. Por supuesto, los conflictos y la resistencia se desarrollan dentro de relaciones asimétricas de poder que siempre favorecen a las clases dominantes pero el punto esencial es que hay campos complejos y creativos de resistencia en los cuales los mensajes principales de las escuelas a menudo se rehúsan, rechazan y descartan a través de prácticas mediadas por la clase social, la raza o el sexo.

En estos enfoques, las escuelas son vistas como instituciones relativamente autónomas que proporcionan espacios para un comportamiento y una enseñanza contestataria y representan una fuente de contradicciones por lo que, en ocasiones serán disfuncionales a los intereses materiales e ideológicos de la sociedad dominante las escuelas no solo están

determinadas por la lógica de la fábrica o de la sociedad dominante no son meramente instituciones económicas, son también espacios políticos, culturales e ideológicos que existen de alguna manera en forma independiente de la economía capitalista del mercado. Por supuesto que operan dentro de los límites establecidos por la sociedad pero funcionan en parte para influir y conformar estos límites sean estos económicos, ideológicos, o políticos. Mas, aun en vez de ser instituciones homogéneas que operan bajo el control directo de los grupos empresariales se caracterizan por diversas formas de conocimiento escolar, ideología, estilos de organización y relaciones sociales en el salón de clase. Así las escuelas a menudo existen en relación contradictoria con la sociedad dominante, apoyando y cuestionando alternativamente sus supuestos básicos; por ejemplo, a veces apoyan la educación liberal, que esta en aguda contradicción por las demandas de la sociedad dominante por formas de educación especializada, instrumental y vinculada a la lógica del mercado. Además, las escuelas todavía definen su papel como agencias de movilidad social aunque regularmente produzcan egresados a una tasa mucho más rápida que la capacidad de la economía para emplearlos. Mientras que los teóricos de la reproducción enfocan sus estudios exclusivamente sobre el poder y sobre la forma en que la cultura dominante asegura el consenso y la derrota de las clases y grupos subordinados, las teorías de la resistencia restauran un grado de innovación y de acción a las culturas de esos grupos. En estos casos, la cultura esta constituida tanto por el grupo mismo como por la sociedad dominante. Las culturas subordinadas, sean de la clase trabajadora o de otros grupos, comparten momentos de autoproducción al igual que de reproducción; son contradictorias por naturaleza y llevan la marca tanto de la resistencia como de la producción: se forjan dentro de los acondicionamientos conformados por el capital y sus instituciones, como las escuelas, pero las condiciones dentro de las cuales esos condicionamientos funcionan varían de escuela a escuela y de vecindad a vecindad. Mas aun, nunca habría garantía de que los valores y las ideologías capitalistas tendrán éxito automáticamente sin importar que tan fuerte marquen la pauta.

En esta discusión, más bien breve y abstracta he confrontado dos modelos de análisis educación y sugiero que las teorías de la resistencia representan un avance significativo sobre los importantes pero limitados aportes teóricos de los modelos reproductivistas sobre la escolaridad. Pero es importante hacer énfasis en que, a pesar de sus modos de análisis más complejos, las teorías de la resistencia también están desfiguradas por algunos defectos teóricos. En parte esos defectos surgen de la dificultad de reconocer el grado al que ellas mismas se deben a algunas de las características más dañinas de la teoría de la reproducción; al mismo tiempo, han ignorado muy fácilmente las percepciones más valiosas de esta última y al hacerlo ha dejado de examinar y de apropiarse de esos espectros de los modelos de reproducción que son esenciales para desarrollar una ciencia crítica de la educación. A pesar de sus diferencias concretas los enfoques sobre la educación que parten de las nociones de resistencia o de reproducción comparten la falla de reciclar y reproducir el dualismo entre intervención y estructura, fracaso que ha dañado la teoría y las prácticas educativas por décadas, al tiempo que representa su mayor desafío. Consecuentemente ninguna de estas dos posiciones proporciona los fundamentos para una teoría de la educación que relacione las estructuras y las instituciones a la acción y la intervención humana de manera dialéctica.

La base para superar esta separación reside en el desarrollo de una teoría de la resistencia que cuestione sus propios supuestos y se apropie críticamente de aquellos aspectos de la escolaridad que han sido representadas y analizadas acertadamente en el modelo reproductivista. En otras palabras, la tarea a la que se enfrentan los teóricos de la resistencia

es doble: primero deben estructurar sus propios supuestos para desarrollar un modelo, más dialéctico de la escuela y la sociedad, y segundo, deben reconstruir las principales teorías de la reproducción para abstraer de ellas sus enfoques más radicales y más emancipadores [...]

La escolaridad y las teorías de resistencia

[...] Un aspecto central en las teorías de la resistencia es el énfasis en las tensiones y los conflictos que median las relaciones entre la casa, la escuela y el trabajo. En vez de ver la dominación como un simple resultado colateral de fuerzas externas, por ejemplo el capital o el Estado, las teorías de la resistencia han desarrollado una noción de reproducción conforme a la cual la subordinación de las clases trabajadoras es vista no solo como resultado de los condicionamientos estructurales e ideológicos incorporados a las relaciones capitalistas sino como parte del proceso de autoformación de la clase trabajadora misma.

Un tópico clave propuesto por esta noción de dominación es la pregunta acerca de cómo la lógica que promueve varias formas de resistencia queda implicada en la lógica de la reproducción; por ejemplo, las teorías de la resistencia han tratado de demostrar como los estudiantes que rechazan activamente la cultura escolar a menudo demuestran una lógica y una visión del mundo que confirma mas que cuestiona, las relaciones sociales, capitalistas, existentes,

[...] Otra característica importante y distintiva de las teorías de la resistencia es su énfasis en la importancia de la cultura y mas específicamente de la producción cultural en el concepto de la producción cultural encontramos la base para una teoría de la intervención humana construida a traves de las experiencias activas, colectivas y en desarrollo de los grupos oprimidos.

[...] Una tercera característica es una comprensión mas profunda de la noción de autonomía relativa. Esta noción se desarrolla a través de varios análisis que apuntan a aquellos momentos no reproductores que constituyen y apoyan la noción crítica de intervención humana. Como lo he mencionado, la teoría de la reasistencia le asigna un rol activo a la acción y la experiencia humanas como eslabones claves que median entre las determinantes estructurales y sus efectos vividos. Consecuentemente hay un reconocimiento de que diferentes esferas o lugares culturales (las escuelas, las familias, los medios masivos) están gobernados por propiedades ideológicas complejas que a menudo generan contradicciones tanto en su interior como entre ellos. Al mismo tiempo, la noción de dominación ideológica como global y unitaria en su forma y contenido es rechazada y se argumenta correctamente que las ideologías dominantes mismas son a menudo contradictorias, como son las acciones diferentes de la clase dirigente, las instituciones que la sirven y los grupos subordinados bajo su control.

Al considerar las debilidades de la teoría de la resistencia haré algunas críticas que representan puntos de partida para un mayor desarrollo posterior de una teoría crítica de la escolaridad. Primero aunque los estudios de la resistencia apuntan hacia aquellos espacios sociales en los que la cultura dominante es desafiada y enfrentada por grupos subordinados, no conceptualizan adecuadamente el desarrollo histórico de las condiciones que promueven y refuerzan los modos contradictorios de resistencia y lucha. Lo que falta en esta perspectiva son análisis de aquellos factores mediados histórica y culturalmente que producen una gama de comportamientos de oposición, algunos de los cuales constituyen resistencia y otros no. Para ponerlo de manera simple, no todo comportamiento de oposición tiene un significado radical ni es una respuesta clara a la dominación [...]

Lo anterior lleva a un tópico relacionado; las teorías de la resistencia han ido demasiado lejos en su visión de las escuelas como instituciones caracterizadas exclusivamente por formas de dominación ideológica. En esta visión se pierde la percepción proporcionada ya por los teóricos que ofrecen el modelo estatal hegemónico-reproductivo: la noción de que las escuelas son también instituciones represivas que usan varias agencias coercitivas del Estado, incluyendo la policía y la cortes, para hacer cumplir, por ejemplo, la asistencia a ellas. Lo importante tanto aquí es que las teorías de la resistencia deben reconocer que en algunos casos los estudiantes pueden ser totalmente indiferentes a la ideología dominante de la escuela con sus perspectivas recompensas y demandas su comportamiento en la escuela puede estar alimentado por imperativos ideológicos y expresar interés que tiene muy poco que ver con la escuela directamente. La escuela simplemente se convierte en el lugar en el que la naturaleza opositora de estos intereses se expresa [...]

Una segunda debilidad en las teorías de resistencia es que muy rara vez toman en cuantos tópicos de sexo y raza. Numerosas feministas han señalado que los estudios de la resistencia cuando analizan la dominación, la lucha y la escolaridad, generalmente ignoran a las mujeres y se concentran en temas de clase [...]

Una tercera debilidad que caracteriza las teorías de la resistencia es... que se enfocan principalmente sobre los actos abiertos de comportamiento estudiantil rebelde. Al limitar sus análisis a estos actos, los teóricos de la resistencia han ignorado formas menos obvias de resistencia entre los estudiantes y ha menudo han construido erróneamente el valor político de la resistencia abierta. [...]

Una cuarta debilidad de la teoría de la resistencia es que ha dado suficiente atención a la forma en que la dominación alcanza las estructuras mismas de la personalidad. Hay poco interés sobre la relación, a menudo contradictoria entre comprensión y acción. Parte de la solución a este problema puede residir en el descubrimiento de las génesis y operación de las necesidades construidas socialmente que ligan a las personas con las estructuras mas amplias de dominación. Los educadores radicales han demostrado una tendencia lamentable a ignorar las cuestiones de necesidades y deseos a favor de temas se centran en la ideología y en la conciencia.

BASIL BERNSTEIN 1 (1924-200)

Alan R. Sadovnik 2

Basil Bernstein, profesor emerito de la cátedra Kart Mannheim de sociología de la Educación, en el Institute of Education de la Universidad de Londres, nació el 1 de noviembre de 1924 y murió el 24 de septiembre de 200 tras una larga lucha contra el cáncer. El profesor Bernstein fue uno de los principales sociólogos del mundo, cuya obra pionera desarrollada en los últimos cuarenta años nos hizo entender la relación entre economía política, la familia, el lenguaje y la escuela. Aunque comprometido con la equidad y la justicia social o según sus propias palabras, con la tarea de “evitar el desperdicio del potencial de educación de la clase trabajadora” (1961 b, Pág.308), su obra a menudo fue mal entendida y etiquetada erróneamente como teoría de “déficit cultural”. Nada es más inexacto.

Criado en el este de Londres, en el seno de una familia de emigrantes judíos, en su trayectoria se refleja su interés por conocer y suprimir las barreras existentes para alcanzar

la movilidad social ascendente. Tras servir como soldado de artillería en la Segunda Guerra Mundial sin tener la edad reglamentaria, trabajo en centro Stepney, un centro de acogida para niños judíos necesitados. Entró en la School of Economics de Londres donde realizó trabajos humildes y obtuvo la licenciatura en sociología. Completó su formación docente en el Kingsway Day Collage, y desde 1954 a 1960 se dedicó a la enseñanza de toda una serie de materias variadas, desde matemáticas a educación física, en el City Day Collage, en Shoreditch.

En puro estilo goffmaniano, dio también clases de conducir y de reparación de motores, aunque el mismo no conducía, hecho que logró ocultar a sus alumnos. En 1960, empezó su trabajo universitario en el University Collage de Londres donde hizo un doctorado en lingüística. Se incorporó entonces al Institute of education, donde ejerció toda su carrera profesional, pasando de conferenciante principal a profesor adjunto y a catedrático en la cátedra Mannheim. Durante su permanencia en el Institute fue también director del influyente Departamento de Investigación Sociológica en los decenios de 1960 y 1970 y director de Investigación en el decenio de 1980. Continuó su fecunda obra como profesor emerito hasta su muerte. Junto a los muchos premios y doctorados honoris causa que obtuvo en la vida, en agosto de 2001 recibió el título póstumo el premio Willard Waller de la Sección de sociología de la Educación de la American Sociological Association por las aportaciones que hizo durante su vida a la sociología de la educación. Le sobreviven su viuda Marion, psicóloga compañera de más de cuarenta años y sus dos hijos, Saúl y Francis.

- (1) El presente texto se publicó originalmente en *perspectivas*: revista trimestral de educación comparada (Paris UNESCO: Oficina Internacional de Educación), Vol. XXXI, no.4, diciembre 2001, Págs. 687-703 @UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 2001. Este documento puede ser reproducido sin cargo siempre que se haga referencia a la fuente.
- (2) **Alan R. Sadovnik (Estado Unidos de América)** Catedrático de pedagogía y sociología y director del Departamento de Pedagogía en la Rutgers University, Newark. Es autor de *Equity and excellence in higher education: the decline of a liberal educational reform* (Equidad y excelencia en la educación superior: el retroceso de la reforma educativa liberal) (1994), editor de *Knowledge and pedagogy; the sociology of Basil Bernstein* Conocimiento y pedagogía; la sociología de Basil Bernstein) (1995), coeditor de *Exploring society* (Investigar la Sociedad) (1987) *International handbook of educational reform* (Manual Internacional de la Reforma Educativa) (1992), *Implementing Educational reform* (Aplicación de reforma educativa) (1996), "Schools of tomorrow" schools of today ; what happened to progressive education ("La escuela de mañana" la escuela de hoy; que a ocurrido con la escuela progresista) (1999), *The encyclopedia of sociology of education* (Enciclopedia de sociología de la educación) (2001), y *Founding mothers and others; women educational leaders during the progressive era* (Las madres de la patria y otras: los lideres femeninos de la educación durante la etapa progresista (en impenta 2002) y coautor de *Exploring education* (Investigar la educación) (1994-2000) algunas partes de este artículo han sido adaptadas de alan R. Sadovnik, en 1991 y 1995 (ver bibliografía)

La evolución de la teoría de Bernstein

Durante más de cuarenta años, Basil Bernstein fue un sociólogo famoso y controvertido cuyas obras influyeron en una generación de sociólogos de la educación y lingüísticas. Desde sus primeras obras sobre el lenguaje, los códigos de comunicación y la escuela, a sus últimas obras sobre discurso pedagógico, la práctica y la transmisión de la educación, Bernstein fue elaborando la teoría de los códigos sociales y educativos y sus consecuencias en la reproducción social. La sociología de Bernstein, aunque estructuralista en su planteamiento, estaba próxima a las orientaciones teóricas esenciales en este ámbito durkheimiana, weberiana, marxista e interaccionista y ofrecía la posibilidad de una valiosa síntesis. No obstante, según él, la influencia más decisiva fue la de Durkheim.

Karabel y Halsey (1977), en su revisión de la literatura relativa a la sociología de la educación, calificaron la obra de Bernstein de “precursora de una nueva síntesis”, opinión totalmente justificada por los acontecimientos posteriores (Pág...62) los primeros trabajos de Bernstein sobre sociolingüística fueron muy polémicos, pues trataban de las diferencias de las clases sociales en el lenguaje, lo que algunos denominaron teoría del déficit. Sin embargo en ellos se planteaban cuestiones primordiales sobre las relaciones entre la división social del trabajo, la familia y la escuela y analizaba como influyen estas relaciones en las diferencias de aprendizaje en las distintas clases sociales. En su última obra (Bernstein, 1977) acometía la ardua tarea de poner correspondencia las relaciones de poder y de clase con los procesos educativos de la escuela. Mientras que los teóricos de la reproducción de las clases, como Bowles y Gintis (1976), ofrecían una visión claramente determinista de las escuelas sin estudiar ni explicar lo que ocurría dentro de ellas, la obra de Bernstein ponía en relación los niveles sociales, institucionales, internacionales e intrasistémicos de análisis sociológico.

En su primera obra sobre el lenguaje (Bernstein, 1958; 1960; 1961 a), estudio la relación entre el lenguaje público, la autoridad y los significados compartidos (Danzing, 1995; Págs. 146-147). En 1962, empezó la elaboración de la teoría de los códigos mediante la introducción de los conceptos de código elaborado y código restringido (Bernstein, 1962^a; 1962^b). En el tomo I de *Class, codes and control* (1973^a), su teoría sociolingüística de los códigos desembocaba en una teoría social que analizaba las relaciones entre las clases sociales, la familia y la reproducción de los sistemas de significado (el código se refiere a los principios que regulan los sistemas de significado). Según él, existían diferencias debidas a la clase social en los códigos de comunicación de los hijos de clase trabajadora y lo de la clase media; diferencias que reflejan las relaciones de clase y de poder en la división social del trabajo, la familia y las escuelas. Bernstein, basándose en la investigación empírica, estableció las diferencias entre el código restringido de la clase trabajadora y el código elaborado de la clase media. Los códigos restringidos dependen del contexto y son particularistas mientras que los códigos elaborados no dependen del contexto y son universalistas.

Aunque los detractores de Bernstein (ver Danzing, 1995) defendían que esta teoría sociolingüística representaba un ejemplo de la teoría de déficit, alegando que afirmaba que el lenguaje de la clase trabajadora era deficiente, Bernstein rechazó firmemente esta interpretación (ver Bernstein, 1996 Págs. 147-156), sosteniendo que los códigos restringidos no son deficientes, sino que están relacionados en la práctica con la división

social del trabajo en la que el lenguaje dependiente del contexto es necesario en el marco de la producción de este modo el código elaborado de las clases medias supone unos cambios funcionales requeridos por los cambios producidos en la división del trabajo y la nueva posición de las clases de medias en la reproducción, mas que en la producción. El hecho de que el éxito escolar requiera un código elaborado significa que los hijos de la clase trabajadora están en la inferioridad de condiciones con respecto al código dominante de la escuela, no que su lenguaje sea deficiente, según Bernstein, la diferencia se convierte en déficit en el contexto de las relaciones de macropoder.

En el tercer volumen de *Class, codes control* (1977^a) Bernstein desarrollo la teoría de los códigos partiendo de sus raíces sociolingüísticas para estudiar la conexión entre los códigos de comunicación y el discurso y la práctica pedagógicos. Por este motivo, la teoría de los códigos abordaba los procesos que tiene lugar en la escuela y su relación con la reproducción de las clases sociales.

Bernstein en su afán de entender estos procesos, siguió el camino fructífero de la investigación desarrollada en su artículo *clases y pedagogías: visible e invisibles*” (Bernstein 1977 pags116-156), en el que analizaba las diferencias entre dos tipos de transmisión de la educación y apuntaba que las diferencias en la clasificación y en las reglas de estructura de cada practica pedagógica (visible clasificación y estructura fuertes; invisible = clasificación y estructura débiles) están en relación con la clase social y la expectativas de las familias a las que atiende la escuela (para un análisis detallado de este aspecto de la obra de Bernstein ver Atkinson, 1985; Atkinson, Davies y Delamont, 1995; Sadovnik, 1991; 1995). El artículo ponía claramente de manifiesto que los sociólogos de la educación tenían que llevar a cabo la difícil tarea empírica de observar al mundo de la escuela desde adentro y poner en relación las prácticas educativas con un contexto de factores institucionales, sociales e históricos más amplios de que forma parte la escuela

El concepto de clasificación es clave en la teoría del discurso y la practica pedagógica de Bernstein, remite a “el grado de mantenimiento de fronteras entre los contenidos” (Bernstein, 1973^a, Pág. 205; 1973b Pág.88) tiene que ver con el aislamiento o las fronteras entre las categorías del currículo (áreas de conocimiento y materias). La clasificación fuerte remite a un currículo muy diferenciado y dividido en materias tradicionales; la clasificación débil remite aun currículo integrado en el que las fronteras entre las materias son frágiles.

Empleando el concepto de clasificación, Bernstein señalo dos tipos de códigos del currículo: códigos de acumulación y códigos integrados. El primero remite a un currículo fuertemente clasificado; el segundo, a un currículo débilmente clasificado, siguiendo con su proyecto durkheimiano, Bernstein analizo como el cambio del código de acumulación al código integrado representa la evolución de la solidaridad mecánica a la orgánica (o de la sociedad tradicional a la moderna), con el cambio curricular marcando el paso de lo sagrado a lo profano

Mientras que la clasificación se refiere a la organización del conocimiento en el currículo, la estructura esta relación con la transmisión del conocimiento a través de las prácticas pedagógicas. La estructura remite a la situación de control sobre las reglas de comunicación y según Bernstein (1990), “si la clasificación regula la voz de una categoría, la estructura

regula la forma de su autentico mensaje valido” (Pág. 100). Además “la estructura remite al grado de control que el profesor y los alumnos tiene sobre la elección, organización velocidad y ritmo de los conocimientos trasmitidos y recibidos en la relación pedagógica” (1973b, Pág.88). Por lo tanto, la estructura fuerte remite a un grado limitado de opciones entre el maestro y los discípulos; la estructura débil implica una mayor libertad

Bernstein desarrollo este planteamiento en un análisis sistemático del discurso y la practica pedagógica. En primer lugar esbozo una teoría de las normas pedagógicas que estudiaba “las características intrínsecas que constituyen y distinguen la forma especializada de comunicación que tiene lugar en el discurso pedagógico de la educación” (Bernstein, 1900, Pág...165). A continuación, puso en relación su teoría del discurso pedagógico con la base de la clase social y la aplico al desarrollo de las diferentes practicas educativas) Bernstein, 1990, Págs. 63-93).

El concepto de código era clave en la sociología de Bernstein. Desde el principio de su uso en su obra sobre el lenguaje (código elaborado y código restringido), el código remite a un “principio regulador que sostiene diversos sistemas de mensajes, especialmente el currículo y la pedagogía” (Atkinson, 1985, pag136) El currículo y la pedagogía se consideran sistemas de mensajes y junto con un tercer sistema, la evaluación, constituye la estructura y los procesos de los conocimientos la transmisión y la practica escolares. Como señalo Bernstein (1973b): “le currículo define lo que se considera conocimiento valido, la pedagogía define lo que se considera transmisión valida del conocimiento, y la evaluación define lo que se considera realización valida del conocimiento por parte del educando (Pág. 85). Así, su teoría de la educación debe ser entendida en relación con los conceptos de clasificación, estructura y evaluación, y su relación con los aspectos estructurales de su proyecto sociológico. Después de esta primera obra sobre el currículo y la practica pedagógica hizo un análisis detallado del discurso pedagógico que ofrecía un análisis complejo de la recontextualizacion del conocimiento a través del modelo pedagógico (ver Bernstein, 1990).La obra de Bernstein sobre el discurso pedagógico abordaba la producción distribución y reproducción del conocimiento oficial y como este conocimiento esta vinculado con las relaciones de poder determinadas estructuralmente. Lo mas importante es que Bernstein no se conformaba con la describir los fenómenos de producción y trasmisión del conocimiento; lo que le interesaba eran sus consecuencias para los diferentes grupos.

El análisis de Bernstein de la práctica pedagógica se basa en el proceso y contenido de lo que ocurre dentro de las escuelas. Su teoría de la practica pedagógica analizaba una serie de normas, consideraba como estas afectan a los contenidos que se transmiten y, quizá lo mas importante, como “actúan de manera selectiva sobre los que logran adquirirlas” Partiendo de un análisis de estas normas, Bernstein estudio “las expectativas de clase social y las consecuencias de las formas de la practica pedagógica” (Bernstein, 1990, Pág.63). Por ultimo, aplico su teoría de las prácticas conservadoras o tradicionales frente a las progresistas, centradas en el niño.

Estableció las diferencias entre la practica pedagógica que depende del mercado económico –que hace hincapié en la formación profesional- y la que es independiente y autónoma del mercado – que es legitima por la autonomía del conocimiento-, llegando a la conclusión de

que, a pesar de afirmar lo contrario, ninguna de ellas iba a eliminar la reproducción de las desigualdades de clase. Considerando los funcionamientos internos de los tipos de práctica educativa, Bernstein contribuyó a un mejor entendimiento de cómo las escuelas reproducen aquello que ideológicamente están llamadas a erradicar –las ventajas de clase social en la escuela y en la sociedad. El análisis de Bernstein de las expectativas de clase social del discurso y la práctica pedagógicas fue la base para poner en relación los procesos microeducativos con los niveles macrosociológicos de la estructura social y de las relaciones de clase y de poder. Su tesis era que existen diferencias significativas en las expectativas de la clase social de la pedagogía visible e invisible y que, pese a estas diferencias puede haber en realidad resultados parecidos, sobre todo en la reproducción de poder y control simbólico.

Así, desde su primera obra sobre la teoría de los códigos a las últimas obras de *Class, codes and control*, volúmenes 4 y 5 sobre el discurso pedagógico, (1990, Págs. 165-218) y sobre las prácticas pedagógicas (1990; 1996), el proyecto de Bernstein trataba de relacionar los microprocesos (lenguaje transmisión y pedagogía) con las macroformas, con la manera en que los códigos cultural y educativo y el contenido y proceso de la educación están en relación con la clase social y las relaciones de poder.

Bernstein y la teoría sociológica

Karabel y Halsey afirman que uno de los problemas menos resueltos de la obra de Bernstein es como “las relaciones de poder impregnan la organización, la distribución y la evaluación del conocimiento a través del contexto social” (citado en Karbel y Halsey, 1977, Pág.71). Desde el decenio de 1970 en adelante, Bernstein siguió buscando respuestas a esta cuestión y desarrolló un modelo cada vez más complicado para entender como la clasificación y las normas de estructura de la educación afectan a la transmisión, la distribución y, quizás a la transformación de la conciencia, y como estos procesos están relacionados indirectamente con el ámbito económico de la producción

Bernstein reconocía que los que buscaban respuestas a las difíciles cuestiones que plantea la educación suele preferir un enfoque descendente – que empieza en las amplias cuestiones políticas y va descendiendo hacia un análisis de lo que hacen las escuelas para ofrecer soluciones o constreñir su formulación. Pero admitía que la naturaleza de su proyecto era ascendente- un enfoque que pretende escribir las reglas del proceso educativo, a continuación ponerlas en relación con las condiciones estructurales más amplias, y por último, situar este análisis en el contexto de las cuestiones educativas y políticas de los encargados de la educación (Bernstein, 1990).

Su planteamiento teórico ha sido calificado de durkheimiano, neomarxista, estructuralista e interaccionista y también de perteneciente a la “nueva sociología”. Bernstein (1996) afirmaba que estas han sido las etiquetas de otros y que han sido a menudo demasiado exclusivas, simplificando con frecuencia la complejidad teórica de este modelo. Reconocía que Durkheim estuvo siempre presente en su teoría en gran parte para corregir la interpretación conservadora de la obra de Durkheim. Sobre todo en los Estados Unidos, y en parte como consecuencia de la interpretación estructural-funcional de Durkheim que había hecho Parsons, además, aunque admitía las interpretaciones estructuralistas de

Atkinson (1985) y Sadovnik (1991) había hecho de su propia obra, el no la consideraba exclusivamente estructuralista, rechazaba la opinión de que formaba parte de la “nueva sociología” pues creía que su obra era “vieja” sociología, sobre todo por tener sus raíces en la teoría sociológica clásica. Por último señalaba que la idea de que su proyecto podría conectar teorías sociológicas dispares no era suya, sino de otros, especialmente de Karabel y Halsey (1977). Aunque calificar su obra de “precursora de una nueva síntesis” fuera un cumplido, provoca también expectativas de un tipo de síntesis que no entraba a formar parte explícitamente de su proyecto. Mas que trabajar partiendo de una teoría sociológica, o intentar sintetizar algunas otras teorías, Bernstein intentaba desarrollar y perfeccionar un modelo que fuera capaz de describir las complejas interrelaciones que se producen entre diferentes aspectos de la sociedad.

El proyecto de Bernstein desde su primera obra sobre el lenguaje, pasando por la teoría de los códigos, hasta la obra sobre el currículo y la práctica y el discurso pedagógicos, era elaborar una teoría que ofrecía una descripción analítica de cómo el sistema educativo esta en relación con la división social del trabajo. El objetivo primordial de todo su proyecto era desarrollar una teoría Durkheimiana que analizara la forma en que los cambios producidos en la división del trabajo van creando diferentes sistemas de significado y códigos, que ofreciera clasificaciones de estos sistemas y que incorpora en su planteamiento estructural un modelo de conflicto de las relaciones desiguales de poder.

Atkinson (1981; 1985) afirmaba que la evolución de la sociología de Bernstein debe ser entendida como el cambio desde sus primeras raíces durkheimianas a una convergencia posterior con el pensamiento estructuralista europeo, especialmente con la teoría social francesa. Sin embargo en los Estados Unidos, como la tradición durkheimiana fue adoptada tanto por el funcionalismo estructural parsoniano como el positivismo, pocas veces se puso en relación la obra de Bernstein con Durkheim y el estructuralismo o se la criticó por su relación con Durkheim. Por ejemplo, Karabel y Halsey (1977) hablaron de su necesidad de relacionar la perspectiva durkheimiana más explícitamente con las categorías neomarxistas. Aunque en su obra sobre el discurso y la práctica pedagógicos confluía claramente ambas tendencias, Bernstein nunca se apartó de su postura durkheimiana; sino que más bien incorporó a su teoría general de las categorías neomarxistas y weberianas de clase y relaciones de poder. Es necesario eliminar los aspectos de consenso del funcionalismo que se asocian con el funcionalismo estructural para entender la sociología de Bernstein. Aunque en su obra estudia como funcionan los códigos de comunicación, culturales y educativos en relación con determinadas estructuras sociales, a Bernstein le interesaba saber no de qué forma lleva el consenso este funcionamiento, sino como crea la base del privilegio y la dominación

En este punto, con respecto al privilegio y la dominación, en el que la obra de Bernstein, aun permaneciendo coherente con una base durkheimiana, integro de manera sistemática el marxismo y las categorías weberianas, acercándose a la síntesis que reclamaban Karabel y Halsey. La obra de Bernstein siguió siendo durkheimiana porque, como señaló Atkinson (1985, Pág. 36), una actividad esencial fue el análisis de los cambios de la solidaridad mecánica a la orgánica a través del estudio de la división del trabajo, del mantenimiento de fronteras, los roles sociales, el orden ritual-expresivo, las categorías culturales el control social y los tipos de mensajes, se trataba de estudiar las formas de transmisión cultural a

través del análisis de los códigos. Además, su obra seguía relacionando la clasificación y la estructura de los códigos con la desigual distribución de los recursos en las sociedades capitalistas. Aunque la primera obra sobre la clase y la pedagogía era más claramente durkheimiana en su análisis de los cambios producidos en la solidaridad orgánica, en sus últimas obras (Bernstein, 1990; 1996) se interesaba más por las consecuencias de las diferentes prácticas pedagógicas en las distintas clases sociales y, lo que es más importante, volvía a las cuestiones de la educación y la desigualdad, que constituya la base original de su proyecto más de cuarenta años atrás.

Así, Bernstein desde el decenio de 1970, consiguió muchas cosas importantes y relacionadas entre sí, en primer lugar, ofreció una teoría del conocimiento escolar y su transmisión, demostrando cómo se transmite el contenido de la educación. En segundo puso en relación los aspectos sociolingüísticos de su obra más temprana con el análisis de los códigos de la escuela. En tercer lugar, el relacionar el proceso y contenido de la escuela con las diferencias de las clases sociales y al poner de manifiesto la necesidad de un análisis de las consecuencias de esas diferencias en el currículo y la pedagogía, Bernstein estaba aportando una integración experimental de los enfoques estructuralista y de conflicto dentro de la sociología,

Crítica de la obra de Bernstein

La mayor parte de las críticas de la primera obra de Bernstein giraban en torno a las cuestiones del déficit y la diferencia. Bernstein rechazó la opinión de que su obra se basara en un planteamiento del déficit o de la diferencia. Afirmaba que más bien, su teoría de los códigos intentaba relacionar los macroniveles de familia con las estructuras y los procesos educativos y ofrecía una explicación para el rendimiento desigual en la educación: la teoría de los códigos mantiene que existe una distribución desigual, regulada por la clase social de los principios de comunicación [...] y que la clase social, indirectamente, realiza la clasificación y la estructura del código elaborado transmitido por la escuela, de manera que se facilita y perpetúa su desigual adquisición. Así pues, la teoría de los códigos no acepta una postura ni de déficit ni de diferencia sino que llama la atención sobre la conexión entre las macrorelaciones de poder y las microprácticas de transmisión, adquisición y evaluación y el posicionamiento a la oposición a que estas prácticas dan origen (1990, Págs. 118-119).

Pese a la permanente refutación que hizo Bernstein de la etiqueta de la privación cultural, estas distorsiones tuvieron consecuencias muy negativas para su obra. Por ejemplo, Hymes contaba “una joven antropóloga me decía hace poco que cuando era estudiante vio que la exposición de Bernstein del código restringido describía a su propia familia, pero un miembro de la facultad le dijo que no lo leyera” (Hymes, 1995, Pág.5). Cuando en 1987 Bernstein fue a una universidad de los Estados Unidos, una antropóloga preguntó por qué [se había invitado] “a este fascista de Bernstein”, si bien admitió después que nunca había leído directamente la obra de Bernstein pero había leído obras sobre él que lo acusaban de racismo.

Danzing aporta ejemplos de libros de texto en los años sesenta que seguían dando de Bernstein una imagen de este tipo (Danzing, 1995, Pág.152). La interpretación errónea de la obra de Bernstein en los decenios de 1960 y 1970 siguió afectando la situación de V;

Morais *et al.*, 2001) ha aportado pruebas empíricas que respaldan la obra de Bernstein. En el siguiente apartado se ofrece una lista mas detallada.

Sean cuales fueren las criticas a su obra, es innegable que esta representa uno de los intentos mas sostenidos y valiosos de investigar cuestiones significativas de sociología de la educación. Hace cuarenta años, Bernstein empezó con una simple pero abrumadora pregunta”como encontrar la manera de impedir el desperdicio del potencial educativo de la clase trabajadora” (Bernstein, 1961b Pág.308). El problema de la educabilidad le llevo a la elaboración de la teoría de los códigos, que, aunque partía de un enfoque valiente y polémico sobre la desigualdad ante la educación, no contaba con un conocimiento suficiente de lo que realmente ocurre dentro de la escuela y de cómo estas practicas pedagógicas están en relación sistemática con las ventajas y desventajas de la clase social. En un intento de relacionar más estrechamente los niveles macro y micro, a partir de decenio de 1960, la obra de Bernstein se centro en un modelo de discurso y practicas pedagógicas, empezando por los conceptos de clasificación y estructura y siguiendo con un esbozo del “que” y el “como” de la educación. La obra de Bernstein, en su conjunto, ofrece un análisis sistemático de los códigos, el discurso y las prácticas pedagógicas y su relación con el control simbólico y la identidad.

Conclusión. La influencia de Bernstein en la investigación pedagógica

Bernstein ha ejercido una influencia profunda en la investigación sociológica sobre la educación. Durante años, la investigación empírica del Reino Unido y de otros países ha estado dedicada a comprobar sus teorías. Los estudios realizados por sus alumnos de doctorado en el institute of Education de la Universidad de Londres y otros, dedicados a la Investigación sobre aspectos concretos de la obra de Bernstein, nos han enseñado mucho acerca de las relaciones entre la división del trabajo, la familia la escuela. En un capitulo detallado y exhaustivo de su ultimo libro, *Pedagogy, symbolic control and identify* (1996), Bernstein ofrecía un debate histórico de la teoría de los códigos y compendia algunos de los trabajo empíricos para comprobarla. Como la mayor parte de la investigación realizada durante el decenio de 1960 y principios del de 1970 eran las tesis doctorales de sus alumnos, el departamento de investigación sociológica del Institute of Education que el dirigía se convirtió en un primer banco de pruebas para sus teorías.

El objetivo primordial de la primera obra de Bernstein esa desarrollar una teoría de los códigos que analizara las interrelaciones entre la clase social y la familia y la escuela. En 1971, Bernstein había elaborado un Índice de Comunicación y control para medir los diferentes tipos de familia y ponerlos en relación con las diferencias de la clase social. Como el índice original, según Bernstein (1996, Pág. 96), era tosco e indirecto, trato de elaborar una medición mas directa y fiable. Partiendo de la investigación empírica, Bernstein y Jenni Cook Gumperz elaboraron “principios complejos de descripciones de la forma de hablar de los padres y los hijos” (Bernstein y Cook-Gumperz, 1973), Cook-Gumperz, en su propia obra, ofrecía una descripción detallada de estos principios (Cook-Gumperz, 1973. Págs. 48-73).

En el decenio de 1970, los conceptos de clasificación y estructura fueron objeto de diversos estudios empíricos. Neves (1991) estudio la relación entre los códigos pedagógicos de las

familias y las escuelas y aportó una base empírica a la tesis de Bernstein. Ana Maria Morais y sus colegas (Morais, Peneda, Madeiros, 1991; Morais *et al.*, 1991) demostraron que era posible diseñar diferentes prácticas pedagógicas y evaluar sus resultados. Ella misma diseñó tres prácticas pedagógicas diferentes por su grado de clasificación y estructura y preparó un maestro para enseñar la misma materia a cuatro clases diferentes empleando distintas prácticas pedagógicas. Gracias a Bernstein en el ámbito intelectual durante el decenio de 1990. Aunque el simposio sobre Bernstein en la reunión anual de la American Educational Research Association (AERA), celebrado en 1991, las obras de Atikson y Sadovnik en 1995, y la asistencia de Bernstein a la reunión anual de la AERA de 1996 hicieron mucho para refutar estas críticas negativas, ya se había hecho un daño significativo e irreparable.

Una segunda crítica es la relativa al estilo literario de Bernstein, que muchos encuentran denso, difícil y con frecuencia incomprensible (Walford, 1995, Pág. 193). Aunque la obra de Bernstein es realmente compleja y difícil, lo mismo ocurre con otros grandes teóricos de la sociología como Pierre Bourdieu (Swartz, 1997). De hecho, es en comparación con Bourdieu como algunos críticos encuentran la obra de Bernstein deficiente.

Harper y May (1993) señalaron que pese, a los intereses comunes, el enfoque de Bourdieu del problema de la estructura/acción en la teoría social era más flexible. Comparando el concepto de el código de Bernstein con el concepto de hábito de Bourdieu, los autores afirmaban que Bernstein era estructuralista, postura que según ellos Bourdieu había rechazado y que el concepto de código de Bernstein daba origen a una importancia excesiva de las “normas”. El concepto de hábito de Bourdieu, según ellos desembocaba en una idea más flexible de “estrategia” que según los autores originaba a su vez una visión de la estructura y la acción menos dicotomizada (1993, Pág. 169). Bernstein (1996) respondió a la tesis de Harper y May diciendo que era un ejemplo más de “mala interpretación” y acusaba a los autores de tomar definiciones anticuadas de código y de malinterpretar la teoría de los códigos (Págs. 182-201).

Basándose en una detallada serie de citas de toda su obra, Bernstein rechazaba la crítica de Harker y May de que su estructuralismo negaba la acción humana. El artículo de Harker y May también ponía de manifiesto desacuerdos significativos entre Bernstein y Bourdieu. Por ejemplo, citaban a Bourdieu hablando de Bernstein: para reproducir en el discurso erudito el fetichismo del auténtico lenguaje que tiene lugar realmente en la sociedad, solo hay que seguir el ejemplo de Basil Bernstein, que describe las características del código elaborado sin relacionar este producto social con las condiciones sociales de su producción y reproducción, ni siquiera como cabría esperar de la sociología de la educación, con sus propias condiciones académicas (Bourdieu, 1991, Pág.53).

Bernstein, a esta cita de Bourdieu respondió: “este comentario reproducido con evidente asentamiento por parte de Harker y May, no solo es inexacto y muestra de una falsa erudición, sino que es grotesco. Si algo revela, son las actividades del ámbito intelectual, su posicionamiento, su actitud y estrategias de una forma bastante primitiva” (Bernstein, 1996 Pág.183).

También Bernstein fue muy crítico hacia Bourdieu. Hacia la siguiente distinción entre código y hábito: “El concepto de código tiene alguna relación con el concepto de hábito de Bourdieu. Pero este último es un concepto más general, más extenso y exhaustivo en su regulación. Es esencialmente una gramática cultural especializada por condición social y campos de práctica” (Bernstein, 1990, Pág.3). Y más adelante afirmaba que las teorías como las de Bourdieu tenían por objetivo entender “como las relaciones de poder externas se transmiten por el sistema [...] sin designar el transmisor, simplemente haciendo un diagnóstico de su patología” (1990, Pág... 172).

Otra crítica de la obra de Bernstein ha sido la falta de base y de pruebas empíricas (1976; 1981). King puso a prueba el primer modelo de práctica pedagógica de Bernstein, pero no encontró en su investigación pruebas sólidas que lo respaldaran; sin embargo, Tyler (1984) afirmó que los métodos estadísticos de King eran muy defectuosos. Más recientemente, la investigación (ver Sadovnik, 1995 Partes IV y).

Por último: Basil Bernstein, mentor y amigo

Conocí a Basil Bernstein en 1978 en la universidad de Nueva York, siendo yo alumno de doctorado y el profesor invitado. Se interesó por un artículo que yo había escrito aplicando su obra *Schooling in capitalist American* de Bowles y Gintis. Durante los 22 años siguientes, fue para mí mentor, colega, y sobre todo, amigo entrañable.

Como mentor me dedicó su ayuda y su tiempo. Aunque respondió favorablemente a mi obra sobre él, me escribía largas cartas, siempre a mano, siempre difíciles de descifrar, señalando cosas que yo había pasado por alto, con nuevas formas de ver las cosas y llenas de nuevas perspectivas. Aunque me habían advertido de que el hecho de escribir sobre él podía perjudicar a nuestra amistad nunca fue así. Incluso cuando no estaba de acuerdo con mis interpretaciones, nunca me pidió que cambiara una sola palabra. El proceso de edición de *Knowledge and Pedagogy* fue una de las experiencias más intensas y satisfactorias de mi vida profesional. Bernstein leyó los artículos del libro y escribió respuestas a muchos de ellos; su correspondencia sobre el libro está llena de contribuciones increíbles a mi propio pensamiento, solo una parte de las cuales se incluyeron en el epílogo. Lo más importante es que Bernstein nunca olvidó que se trataba de mi libro y no del suyo tras proporcionarme abundantes comentarios, me dejó la corrección final a mí. Durante los siguientes 22 años lo que empezó con la contemplación por mi parte de cómo su increíble mente sacaba modelos del tercer volumen de *Class, codes and control* en la universidad de Nueva York, siguió con mi cambio de alumno de doctorado a catedrático: Bernstein me ayudó a entender las complejidades de la escuela y la reproducción social. Como docente, me inculcó la idea de ayudar a mis alumnos a crecer y desarrollarse intelectualmente; como estudiante, me enseñó a pensar sociológicamente y a insistir en la investigación empírica como base de toda teoría.

Lo que siempre valore más Bernstein fue su amistad. Siempre recordare los ratos maravillosos que compartí con él y su mujer Marion (a la que él estaba entregado) en su acogedora casa de Dulwich, en el Teatro Nacional, en la Tate Gallery, de compras en Harvey Nichols, Liberty's en Bond Street, y comiendo y bebiendo en, los numerosos restaurantes próximos al instituto de Bloomsbury. Bernstein no era un académico reducido a su ámbito, era amante del arte, estaba muy orgulloso de sus cuadros de David Hockney;

de la música, por cierto que tuvo que cambiar de mala gana su valiosa colección de discos de vinilo por discos compactos; experto fotógrafo estaba orgulloso de su foto de Susan Semel en la Hofstra University Research Magazine, con la leyenda de “foto de Basil Bernstein “ como si se tratara de un artículo periodístico; elegante al estilo de Beau Brummel, le gustaba Armani y kenzo.

Y además era un conservador ameno: irónico, imaginativo, inteligente, divertido, fácil de entender, y a veces, críptico y sardónico. Ya fuera aplicando la teoría de los códigos a la explotación de los campesinos de Sudamérica en uno de sus lugares favoritos de Bloomsbury, Isolabella, o con Eliot Freidson, entreteniéndonos con sus historias de 1986 en Berkeley, Bernstein era único.

La última vez que vi a Basil Bernstein fue en junio de 2000, al pasar por Londres de regreso de una conferencia en Lisboa organizada por Ana Moráis, Isabel Neves, Harry Daniels y Brian Davies sobre sus contribuciones a la investigación pedagógica. Demasiado enfermo para asistir, como se había previsto, participó el viernes a la última hora por videoconferencia desde su casa de Londres, a pesar de estar muy débil por el tratamiento, era Basil Bernstein de siempre: ingenioso, imaginativo, y vestido para la ocasión con una de sus camisas favoritas de seda. Su breve comunicación escrita sobre la teoría de los códigos y la tecnología fue sumamente vivificadora para el pensamiento. Al terminar la conexión, todos teníamos lágrimas en los ojos su investigación, se han entendido mucho mejor las complejas relaciones entre el código pedagógico de la familia y de la escuela, las diferencias en las familias debidas a la clase social y el desarrollo educativo del niño, su éxito escolar y su conducta.

El análisis de Bernstein de la relación entre la clase social y la práctica pedagógica fue confirmado por la investigación de Jenkins (1990) sobre la base clasista de la educación progresista en Gran Bretaña. En una análisis de artículos de Journal of the new education sobre las becas entre 1920 y 1950, confirmo la tesis central de Bernstein acerca de la base de clase social de la pedagogía invisible que, según Jenkis, era precisamente aquello de lo que los progresistas estaban hablando. Semen (1995) respaldo aun más esta tesis al aplicarla a las escuelas progresistas independientes del Reino Unido desde 1914-1935.

La relación entre los ámbitos de control simbólico y de producción y la clasificación de género fue estudiada por Holland (1986) quien llego a la conclusión de que los procesos de socialización difieren en clasificación y estructura en función del lugar que las familias ocupan en la división del trabajo. Las familias pertenecientes al campo del control simbólico tienen una clasificación mas débil en su modelización de divisiones domesticas y económicas del trabajo que las pertenecientes al ámbito de la producción. El trabajo de Holland ofrecía importantes pruebas empíricas que respaldaban la tesis de Bernstein de que la clasificación y la estructura están relacionadas con la clase social y con los campos de producción y de control simbólico. Es mas, su estudio rebasa el ámbito de la reproducción de clase para extenderse hasta el área relacionada e igualmente significativa de a reproducción del rol de genero.

El trabajo de Díaz (1984; 1990) y Cox Donosa (1986) estudiaba la teoría de Bernstein del discurso pedagógico. La investigación de Díaz se centraba en la institucionalización de la

enseñanza primaria como forma de discurso pedagógico. El trabajo de Donosa sobre la educación estatal de Chile ponía en relación el modelo de discurso pedagógico con el ámbito de control simbólico y comparaba las políticas educativas de Partido Demócratacristiano con las del Partido de Unidad Popular de Allende. A través de un análisis de la relación entre los discursos pedagógicos y la relación de cada partido con los campos simbólico y económico, Cox Danosa aportó una prueba sociológica concreta e histórica de la teoría de Bernstein.

Aunque una gran parte de la investigación sobre su teoría ha sido realizada por sus propios alumnos de doctorado, también ha habido numerosos estudios sobre su obra de otras procedencias. En 1996, Bernstein informaba que había quince artículos de *British Journal of the sociology of education* basadas en su teoría, dos colecciones publicadas (Atkinson, Delamont y Davies, 1995; Sadovnik, 1995) ofrecían abundantes ejemplos de cómo la obra de Bernstein había influido en un grupo Internacional de investigadores pedagógicos. Recientemente, Moráis, Neves, Daves y Daniels (Moráis *et al.*, 2001) ha editado una colección de artículos sobre las aportaciones de Bernstein a la investigación, que fue presentada en un simposio celebrado en Lisboa en junio de 2000. Entre los trabajos de investigación basados en la obra de Bernstein. Estas las investigaciones del discurso pedagógico de Parlo Singh y Karen Dooley, Johann Muller, Rob Moore y Kart Maton, y Mario Diaz, sobre sociolingüística, las de Ruqaiya Hasan y Geoff Williams; y sobre tecnología, las de William Tyler y las del propio Bernstein. Además, Madeleine Amot (2001) ha escrito sobre como la obra de Bernstein ha afectado a los investigadores pedagógicos y teóricos feministas y ha sido empleada por estos.

Lo que es evidente es que durante un periodo de mas de cuarenta años, Bernstein elaboro la teoría sistemática de los códigos, que fue constantemente depurada y desarrollada y que, gracias a sus alumnos y a otros investigadores, ha sido sometida a una investigación empírica. Además estas investigaciones han servido de revisión y clarificación para las teorías de Bernstein. Lo que se evidencia en sus propias reflexiones sobre su proyecto sociológico es como la teoría y la investigación estaban crucialmente relacionadas entre si.

- Diaz, M. 1984. A model of pedagogic discourse with special application to colombian primary education [Modelo de discurso pedagógico con aplicación especial a la enseñanza primaria de Colombia]. Tesis doctoral inédita, Universidad de Londres.
- _____. (comp.). 1990. La construcción social del discurso pedagógico. Valle, Colombia, Prodic-El Griot.
- Harker, R.; May, A. 1993. Code and Habitus: comparing the accounts of Bernstein and Bourdieu [Código y habito de comparación on de las exposiciones de Bernstein y Bourdieu]. *British journal of the sociology of education* (Londres), vol. 14, n°2, pags. 169-178
- Holland, J. 1986. Social class differences in adolescents' conception of the domestic and industrial division of labour [Diferencias de clase social en la perception de los adolescents en la division del trabajo domestico e industrial CORE (Londres) vol. 10 n° 1.
- Jenkins, C. 1990 The professional middle class and the origins of progressivism: a case study of the new educational fellowship, 1920-1950 [La clase media

professional y los orígenes del progresismo: monografía de las nuevas becas para la educación 1920-1950]. CORE (Londres), vol. 14 n°1.

- Karabela, J.; Halsey, A.H. Power and ideology in education [el poder y la ideología en la educación]. Nueva York, Oxford UP.
- King, R 1976. Bernstein's sociology of the school: some propositions tested [La sociología de la escuela de Bernstein: algunas propuestas sometidas a prueba]. British journal of sociology (Londres), vol. 27 n°4 pags. 430-443.
- _____.1981. Bernstein's sociology of the school a further testing [La sociología de la escuela de Bernstein: nuevas pruebas]. British journal of sociology (Londres), vol. 32 n°2, pags.259-265. Morais A. M. Peneda D. ; Madeiros, A. 1991. The recontextualizing of pedagogic discourse: influence of differential pedagogic practices on students' Achievements as mediated by class, gender race. [La recontextualización del discurso pedagógico: influencia de las diferentes prácticas pedagógicas en los éxitos de los alumnos condicionados por la clase, el género y la raza]. Ponencia presentada en la conferencia Internacional de sociología de la Educación, Universidad de Birmingham. También disponible en el Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias, Universidad de Lisboa.
- Morais, A. M. *et al.*, Recognition and realisation rules in acquiring school science ; the contribution of pedagogy and social background of pupils. [Reconocimiento y reglas de realización para la adquisición de la ciencia escolar: contribución de la pedagogía y el origen social de los alumnos]. Ponencia presentada en la reunión anual de la National Association for Research in Science Teaching, University of Wisconsin. También disponible en el departamento de pedagogía, Facultad de ciencias, Universidad Lisboa.
- Morais, A. M. *et al.* (comps). 2001 Towards a sociology of pedagogy : The contributions of Basil Bernstein to research [Hacia una sociología de la pedagogía : las aportaciones de Basil Bernstein a la investigación]. Nueva York, Peter Lang.
- Neves L. P. 1991. Práticas Pedagógicas diferenciadas na família e suas implicações no (in) sucesso em ciências: fontes de continuidade e de descontinuidade entre os códigos da família e da escola [Different Educational practices in the family and their effects on (lack of) success in science: origins of continuity and discontinuity between family and school codes]. Lisboa Universidad de Lisbon (Tesis doctoral no publicada)
- Persell, C. H. 1977. Education and inequality [Educación y desigualdad], Nueva Cork, Free press.
- Sadovnik, A. R. 1991, Basil Bernstein's theory of pedagogic practice: a structuralist approach [La teoría de Basil Bernstein de la práctica pedagógica: un enfoque estructuralista]. Sociology of Education, vol.64 n°1, pags. 48-63
- _____. (comp). 1995 Knowledge and pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein [Conocimiento y pedagogía: la sociología de Basil Bernstein]. Norwood, Nueva Jersey, Ablex Publishing.
- Semel, S. F. 1995. Basil Bernstein's theory of pedagogic practice and the history of American progressive education: the case studies [La teoría de Basil Bernstein de la práctica pedagógica y la historia de la educación progresista americana; tres estudios de caso]. En Sadovnik, A. R. (comp) Knowledge and pedagogy; the sociology of Basil Bernstein. Pags. 337-358. Norwood, Nueva Jersey, Ablex

- Swartz, D. 1997. Culture and power, the sociology of Pierre Bordieu [Cultura y poder: la sociología de Pierre Bordieu]. Chicago, University of Chicago Press
- Tyler, W. 1984. Organizational Structure, factors and code : a methodological inquiry into Bernstein's theory of Educational transmissions [Estructura organizativa, factores y código: estudio metodológico de la teoría de Bernstein de las transmisiones educativas]. Tesis doctoral inedita, Universidad de Kent.
- Walford, G. 1995. Classifications and framing in English public boarding schools [Clasificaciones y estructuras en los internados públicos ingleses]. En Atkinson, P.; Davies, B.; Delamont, S. 1995 Discourse and reproduction: essays in honor of Basil Bernstein, pags. 191-208, Cresskill, Nueva Jersey, Hampton
- Young, M. F. D. (comp). 1971 Knowledge and control: new directions for the sociology of education [Conocimiento y control: nuevas direcciones para la sociología de la educación]. Londres Collier-Macmillan

Todos sabían que podría ser su última aparición pública y todos sabíamos cuanto le íbamos a echar en falta. El domingo al terminar la conferencia, Susan Semen y yo visitamos a Basil Bernstein y a su esposa Marion en Londres. Aunque débil, hablo de terminar el sexto volumen de *Class, Codes and control*, aplicando la teoría de los códigos a Internet y a la tecnología y de la política educativa del New Labour, en su opinión como en la de Thatcher, “un nuevo jano pedagógico [...]” (Bernstein, 1990) reproduciendo las viejas desigualdades. Me marche deseando que no fuera la última despedida, pero sabía que muy bien podría serlo. Y lo fue. Cuando Basil Bernstein murió el 24 de septiembre de 2000, el mundo de la sociología perdía una figura colosal, yo perdía un mentor y un amigo al igual que siempre estaré agradecido.

Referencias Bibliográficas

- Argot, M. 2001 Bernstein's sociology of pedagogy: female dialogues and feminist elaborations [La sociología de la pedagogía de Bernstein: diálogos femeninos y elaboraciones feministas]. En Weiler, K. *Feminist engagements: reading, resisting and revisioning male theorists in education and cultura studies*, cap. 6 Nueva York, Routledge.
- Atkinson, P. 1981 Bernstein's structuralism [El estructuralismo de Bernstein], *Educational analysis*, vol., nº1, pags. 85-96
- 16
- ____, 1985. Language, structure and reproduction; an introduction to the sociology of basil Bernstein [Lenguaje estructura y reproducción: introducción a la sociología de Basil Bernstein]. Londres, Methuen.
- Atkinson, P. ; Davies, B. ; Delamont, D. 1995. Discourse and reproduction : essays in honor of Basil Bernstein [Discurso y reproducción; ensayos en honor de Basil Bernstein]. Cresskill, Nueva Jersey, Hampton.
- Bernstein B. 1958. some sociological determinants of perception ; an enquiry into sub-cultural differences [Algunos determinantes sociológicos de la percepción : estudio de las diferencias subculturales] *British journal of sociology* (Londres), vol.9 nº1, pags. 159-174

- ____, 1960 Language and social class; a research note [Lenguaje y clase social: apunte de investigación]. British journal of sociology (Londres), vol.11 n°3 pags. 271-276
- ____, 1961 a. Social Structure, language and learning [Estructura social, lenguaje y aprendizaje]. Educational research (Londres), vol.3 n°3 pags. 163-176
- ____, 1961b. social class and linguistic development: a theory of social learning [La clase social y el desarrollo lingüístico: la teoría del aprendizaje social], en: Halsey, A. H. Floud, J.; Anderson, C. A. (comps)
- Education, economy and society, pags. 288-314, Nueva York, Free Press.
- ____, 1962 a. Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence [Códigos lingüísticos, fenómenos de balbuceo e inteligencia], Language and Speech (Teddington, Reino Unido). Vol.5 n°1 pags.31-46
- ____, 1962 b Social class, linguistic, codes and grammatical elements [Clase social, códigos lingüísticos y elementos gramaticales], Language and speech (Teddington, Reino Unido), Vol. 5n°4 pags. 221-240
- ____, 1970, Education cannot compensate for society [La educación no puede igualar a la sociedad]. New society (Londres), vol 5 n°387, pags. 344-347
- ____, 1973^a Class, codes and control vol. 1[Clase códigos y control]. Madrid. Akal 1988. Londres Routledge y Kenan Paul.
- ____, 1973 b Class, codes and control vol.2[Clase códigos y control]. Madrid. Akal 1988. Londres Routledge y Kenan Paul.
- ____, 1973 b Class, codes and control vol.3 [Clase códigos y control]. Madrid. Akal 1988. Londres Routledge y Kenan Paul.
-
- ____, 1990. class codes control: the structuring of pedagogic discourse, vol.4 [Clases y códigos y control : la estructura del discurso pedagógico]. Madrid Morata, fundación Paidea 1993, Londres, Routledge
- ____, 1995. A. responde [Respuesta]. En Sadovnik, A. R. (comp) Knowledge and pedagogy the sociology of Basil Bernstein, pags. 385-424, Norwood, Nueva Jersey, Ablex Publishing.
- ____, 1996. Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique [Pedagogía , control simbólico e identidad]. Madrid Morata, La coruña, fundación Paidea, 1998, Londres Taylor and Francis
- Bernstein, B. Cook-Gumperz, J. 1973. The coding grid, Theory and operations [La muestra de códigos, teoría y operaciones]. En Cook- Gumperz, J. (comp), social control and socialization: a study of social class differences in the language of maternal control [el control social y la socialización: estudio de las diferencias debidas a la clase social en el lenguaje de control materno]. Pags. 48-72. Londres Routledge y Kegan Paul.
- Bourdieu, P. 1991 Language and symbolic power [El lenguaje y el poder simbólico], Cambridge, Polity Press
- Bowles, S. Ginris, H. 1976 Scholing in capitalist America [La instrucción escolar en la América capitalista]. Madrid, siglo XXI, 1985 Nueva York, Basic Books.
- Cook-Gumperz, J. (comp). 1973 Social control and socialization: a study of social class differences in the language of maternal control [El control social y la socialización: estudio de las diferencias debidas a la clase social en el lenguaje de control materno]. Londres Routledge y Kegan Paul

- Cox Donos, C. 1986 Continuity conflict and change in state education in chile: a study of the pedagogic of the Christian Democratic and the popular Unity governments [Continuidad, conflicto y cambio en la educacion estatal de Chile: estudio de los proyectos pedagogicos de los gobiernosa cristiano-democrata y de unidad popular]. CORE (Londres) vol. 10 n°2
- Danzing, A. 1995 Applications and distortions of Basil Bernstein's code theory [Aplicaciones de la teoria de los codigos de Basil Bernstein]. En: Sadovnik, A. R., (comp) Knowledge and pedagogy: the sociologic of Basil Bernstein, pags. 145-170. Norwood, Nuewva Jersey, Ablex Publishing.

De Ibarrola Ma. (1985) “ Pierre Bourdieu”. Dimensiones sociales de la educacion. Editorial el caballito, pp. 141-148.

Pierre Bourdieu

Sociólogo francés nacido en 1930. Profesor de la Escuela Practica de los Altos Estudios. Desde 1960 Bourdieu anima un equipo de investigación sobre los problemas de la educacion y de la cultura en sociedades europeas. Analiza de esta manera la forma con que la institución pedagogica cumple su función ideológica transformando en diferencias de dones y aptitudes las diferencias sociales. Obras: *Sociologie de l'Algérie, trivial et travailleurs el Algeire, Le deracinement, Los estudiantes y la cultura, l'amour de l'art : les musees et leur public (A. Dardel y D. Schnapper), Le metier de sociologue (Passeron, Chamboredon) y La Reproduccion (Passeron).*

Ideas básicas en la lectura seleccionada: en este documento el lector encontrara una aproximación desde la sociologia de la educacion que ubica a esta última como el medio por el cual se legitima y se impone una cultura, surgiendo así una violencia simbólica par el sujeto. Esta violencia simbólica ha de entenderse como la ruptura de toda acción espontánea y la imposición de toda una unidad teórica, aspectos que se caracterizan por una arbitrariedad tanto cultural como social. El autor desarrolla esta problemática en dos dimensiones de análisis: una en cuanto al funcionamiento del sistema escolar y la otra en cuanto a las actividades de las clases sociales en relación con la cultura.

LA EDUCACION COMO VIOLENCIA SIMBOLICA: EL ARBITRARIO CULTURAL, LA REPRODUCCION CULTURAL Y LA REPRODUCCION SOCIAL

El arbitrario cultural

[...] Deberíamos de poder recurrir al termino de arbitrariedad para designar aquello, y solamente aquello, que corresponde a nuestra propia definición, sin que fuera obligado tratar todos los problemas directa o indirectamente evocados por este concepto y, todavia menos, entrar en los debates decadentes en que todos los filósofos, pueden creerse sabios y todos los sabios filosofos ni en las diluciones neosussurians o pasachomskiana 1 sobre la arbitrariedad y/o la necesidad del signo y/o del sistema de signos o sobre los limites

naturales de las variaciones culturales, discusiones y debates cuyo éxito se debe especialmente a que adapta a la sensibilidad actual los más tristes tópicos de la tradición escolar, desde *physis* y *nomos* a naturaleza y cultura. Definir la arbitrariedad cultural por el hecho de que no pueda ser deducida de ningún principio equivale solamente asegurarse, gracias a este *constructum* lógico desprovisto de referencias sociológicas y, a fortiori, psicológicas, el medio de situar la acción pedagógica en su verdad objetiva y, al mismo tiempo, de plantear la cuestión sociológica de las condiciones sociales capaces de excluir la cuestión lógica de la posibilidad de una acción que solo puede alcanzar su efecto propio si se encuentra objetivamente ignorada su verdad objetiva de imposición de una arbitrariedad cultural, pudiendo a su vez especificarse esta cuestión en la de las condiciones institucionales y sociales que hacen que una institución pueda declarar expresamente su práctica pedagógica como tal sin traicionar la verdad objetiva de esta práctica. Dado que el término de arbitrariedad corresponde, en otra de sus acepciones, a un puro poder de hecho, es decir, a otro *constructum* asimismo desprovisto de referencias sociológicas, gracias al cual puede plantearse la cuestión de las condiciones sociales e institucionales capaces de ocultar este poder de hecho como tal y de presentarlo con autoridad legítima, dicho término es el adecuado para recordar continuamente la relación originaria que une la arbitrariedad de la imposición y la arbitrariedad del contenido impuesto. Se comprende que el término de “violencia simbólica” que indica expresamente la ruptura con todas las representaciones espontáneas y las concepciones espontaneistas de la acción pedagógica como acción no violenta, se haya impuesto para significar la unidad teórica de todas las acciones caracterizadas por la doble arbitrariedad de la imposición simbólica al mismo tiempo que esta teoría general de las acciones de la violencia simbólica (tanto si estas acciones son ejercidas por el curandero, el hechicero, el cura, el profeta, el propagandista, el profesor, el psiquiatra, o el psicoanalista) forma parte de una teoría general de la violencia y de la violencia legítima, como atestiguan directamente la sustituibilidad de las diferentes formas de violencia social e, indirectamente, la homología entre el monopolio escolar de la violencia simbólica legítima y el monopolio estatal del ejercicio legítimo de la violencia física.

Extractos del prólogo del libro de Bourdieu, p. y Passeron, J-C., *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial Laia, Barcelona, 1977, pp. 37-38.

1 Se refiere a las teorías de Alfredo Saussure y de Noah Chomski sobre las interpretaciones de lenguaje.

2 Literalmente fisonomía: del griego *Phycis*, naturaleza y *nomos*, ley. Se refiere también al aspecto exterior de las cosas

Los que solo verán en un proyecto como éste el efecto de un prejuicio político o de un irredentismo temperamental, no dejaría de sugerir que es preciso cerrarse a las evidencias del sentido común para intentar comprender las funciones sociales de la violencia pedagógica y para instalar la violencia simbólica, como una forma de la violencia social en el mismo momento en que la decadencia del modo de imposición más “autoritario” y la renuncia a las técnicas más brutales de coerción parecerían justificar más que nunca la fe optimista en la moralización de la historia por las solas virtudes del progreso técnico y del

desarrollo económico. Esto sería ignorar la cuestión sociológica de las condiciones sociales que deben desarrollarse para que sea posible la explicitación científica de las funciones sociales de una institución: no es por azar que el momento en que se opera el tránsito de las técnicas brutales de imposición a las técnicas más sutiles sea sin duda el más favorable a la puesta al día de la verdad objetiva de esta imposición. Las condiciones sociales que hacen que la transmisión del poder y de los privilegios deban emprender más que en ninguna otra sociedad, el camino tortuoso de la consagración escolar, o que impide que la violencia pedagógica se pueda manifestar en su realidad de violencia social, son asimismo las condiciones que hacen posible la explicitación de la verdad de la acción pedagógica, cualesquiera que sean las modalidades, más o menos brutales por las que se ejerce, si “solo hay ciencia en lo oculto”, se comprende que la sociología se haya desarrollado en estrecha relación con las fuerzas históricas que en cada época, obligan a la verdad de las relaciones de fuerza a manifestarse, aunque sea a costa de forzarlas a ocultarse cada vez más.

Reproducción cultural y reproducción social 3

La sociología de la educación asume su rol específico cuando se establece como la ciencia que estudia las relaciones entre la reproducción cultural y la reproducción social. Esto sucede cuando se trata de determinar la contribución hecha por el sistema educacional a la reproducción de la estructura de las relaciones de poder y de las relaciones simbólicas entre las clases, al contribuir a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre estas clases. La ciencia de la reproducción de las estructuras, entendida como un sistema de relaciones objetivas que imponen sus propiedades de relación a individuos a los cuales anteceden y que sobreviven a estos, no tiene nada en común con el registro analítico de las relaciones existentes dentro de una población dada, tratándose de una cuestión de las relaciones entre el éxito académico de los niños y la posición social de su familia o de las relaciones entre las posiciones ocupadas por los niños y sus padres. El pensamiento substancialista, que se detiene ante elementos directamente accesibles, es decir ante los individuos, se basa en cierta medida en la realidad al no considerar la estructura de relaciones de la cual todos estos elementos derivan sus determinaciones relevantes en el sentido sociológico, y se encuentran de este modo, ante la necesidad de analizar procesos de movilidad intra o intergeneracionales en detrimento del estudio de los mecanismos que tienden a asegurar la reproducción de las estructuras de las relaciones entre las clases. Esta forma de pensar no está consciente de que la movilidad controlada de una categoría limitada de individuos, cuidadosamente seleccionados y modificados por y para el ascenso individual, no es incompatible con la permanencia de las estructuras, y que incluso es capaz de contribuir a la estabilidad social de la única manera posible en sociedades que se basan en ideales democráticos y que posiblemente contribuye de esta manera a perpetuar la estructura de las relaciones de clase.

3 extractos de libro de Pierre Bourdieu *Cultural reproduction and Social Reproduction* en Jerome Karabel y A. H. Halsey, *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, 1977, pp. 487-510. (Traducción de Elsie Rockwell)

Cualquier ruptura con el atomismo substancialista aunque no signifique ir tan lejos como algunos estructuralistas y considerar a los agentes como los meros “soportes” de las estructuras investidas de por cierto poder misterioso que determina a otras estructuras, implica tomar como nuestro tema el proceso de la educación. Esto significa que nuestro objeto se convierte en la producción de *Habitus* aquel sistema de disposiciones que actúa como una mediación entre las estructuras y la práctica, mas específicamente, se hace necesario estudiar las leyes que determinan la tendencia de las estructuras a reproducirse mediante la producción de agentes dotados de un sistema de predisposiciones capaz de engendrar prácticas adaptadas a las estructuras y contribuir de este modo a la reproducción de las mismas. La sociología de las instituciones educativas y en particular de las instituciones de educación superior, es capaz, si se la concibe dentro de un marco teórico de este tipo, de hacer una contribución fundamental a la ciencia de la dinámica estructural de las relaciones de clase, que habitualmente constituye un aspecto ignorado de la sociología del poder. Entre las soluciones presentadas a través de la historia en relación al problema de la transmisión del poder y de los privilegios, ciertamente no existe otra solución ocultada con tanto éxito y por lo tanto mejor adaptada a aquellas sociedades que tienden a refutar las formas mas patentes de la transmisión hereditaria del poder y de los privilegios, que la solución aportada por el sistema educacional al contribuir a la reproducción de la estructura de las relaciones de clase mediante el ocultamiento, por medio de una actitud aparentemente neutral, del hecho de que cumple esta función.

El papel del sistema educativo en la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural

Al definir el sistema educativo tradicionalmente como el grupo de mecanismos institucionales o de rutina mediante los cuales opera lo que Durkheim denomina “la conservación de una cultura heredada del pasado”, es decir, la transmisión de generación en generación de la información acumulada, las teorías clásicas tienden a disociar la función de la reproducción cultural inherente a todos los sistemas educativos de su función de reproducción social. Estas teorías, al cambiar de lugar la representación de la cultura y de la transmisión cultural- aceptada comúnmente por los etnólogos- al caso de las sociedades divididas en clases, se basan en la suposición implícita que las diferentes acciones pedagógicas realizadas dentro del marco de la estructura social, es decir, aquellas efectuadas por las familias de las distintas clases sociales como también la practicada por la escuela, trabajan conjuntamente y en armonía para transmitir una herencia cultural que es considerada como la propiedad no dividida de toda la sociedad.

Pero de hecho, las estadísticas de asistencia al teatro, a los conciertos y sobre todo a los museos (puesto que, en este ultimo caso el efecto de los obstáculos económicos es relativamente nulo) son un recordatorio suficiente que la herencia de la riqueza cultural que ha sido acumulada y legada por generaciones anteriores solo le pertenece realmente (aunque en teoría es ofrecida a todos) a aquellos que están dotados de los medios para apropiársela. En vista del hecho que la aprehensión y posesión de los bienes culturales y los bienes simbólicos (junto a las satisfacciones simbólicas que acompañan a una apropiación de este tipo) son posibles tan solo para aquellos que poseen el código que hace posible descifrarlas o, en otras palabras, que la apropiación de bienes simbólicos presupone la posesión de los instrumentos de apropiación, es suficiente darle libre curso a las leyes de la transmisión cultural para que se agregue mas capital cultural al capital cultural y para que

se reproduzcan, en consecuencia, la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases sociales. Con esto nos referimos a la estructura de la distribución de instrumentos para la apropiación de la riqueza simbólica designada socialmente como digna de ser adquirida y poseída.

[...] En resumen todas las relaciones que se observan entre asistencia a museos y tales variables como clase social o fracciones de clase, edad ingreso o residencia, se reducen mas o menos a la relación entre el nivel de educación y asistencia. La existencia de una relación tan poderosa y exclusiva entre nivel de educación y la practica cultural no debe ocultar el hecho de que, a la luz de los presupuestos implícitos que la gobiernan, la acción del sistema educativo como puede lograr su efectividad completa en la medida en que esta dirigida a los individuos que han sido expuestos hasta cierto punto al mundo del arte para su educación familiar. Mas aun pareciera ser que la acción de la escuela, cuyo efecto es desigual sobre niños de diferentes clases sociales (aunque solo sea desde el punto de vista de su duración), y cuyo éxito varia considerablemente entre aquellos a los que afecta, tiende a reforzar y consagrar mediante su sanción las desigualdades iniciales.

[...] El sistema educacional reproduce tanto mejor la estructura de distribución de capital cultural entre las clases (y secciones de clase) en la medida en que la cultura que transmite sea mas cercana a la cultura dominante y en la medida en que el modo de inculcacion al que recurre sea menos alejado del modo de inculcacion al que recurre sea menos alejado del modo de inculcacion practicado por la familia. Puesto que opera en y a través de una relación de comunicación, la acción pedagógica dirigida a inculcar la cultura dominante puede, de hecho escapar (aunque solo en parte) a las leyes generales de transmisión de la cultura –de acuerdo a las cuales la apropiación de la cultura en cuestión (y, consecuentemente el éxito del aprendizaje coronado por los fiados académicos obtenidos) depende de la posición previa de los instrumentos de apropiación-, solo en la medida en que se explicita y deliberadamente entrega, a través de la comunicación pedagógica misma, aquellos instrumentos que son indispensables para lograr la comunicación y que se encuentran distribuidos de una manera muy desigual entre niños de clases sociales diferentes, por tratarse de una sociedad dividida en clases. Un sistema educativo que lleva a la práctica una acción pedagógica que requiere implícitamente una familiaridad inicial con la cultura dominante solo ofrece información y entretenimiento a aquellos sujetos equipados con el sistema de predisposiciones que es la condición del éxito de la transmisión e inculcacion de una cultura. Al suprimir la entrega generalizada explicita de lo que lo que implícitamente exige a todos por igual, el sistema requiere que todos tengan aquello que no les da y que consiste fundamentalmente en la posición de la competencia lingüística y cultural y la relación de la familiaridad con la cultura que solo puede ser reproducida por una educación familiar específica capaz de transmitir la cultura dominante.

En resumen, una institución cuya misión oficial se a la transmisión de los instrumentos de apropiación de la cultura dominante y que metódicamente descuida la transmisión de los instrumentos indispensables para asegurar esta misión esta destinada a convertirse el monopolio de aquellas clases sociales que son capaces de transmitir por si mismas, a través de esa acción educacional continua e implícita que opera dentro de las familias cultas (a menudo desconocida por aquellos que son responsables de ella y por aquellos a los que esta dirigida), los instrumentos necesarios para la recepción de su mensaje.

[...]

Directorio

Lic. Manuel Ángel Núñez Soto
Gobernador Constitucional del Estado de Hidalgo

Ing. Raúl González Apaolaza
Secretario del Sistema de Educación Pública de Hidalgo
y Director General del Instituto Hidalguense de Educación

UPN-AJUSCO

Mtra. Marcela Santillán Nieto
Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional

Mtro. Adalberto Rangel Ruiz de la Peña
Director de Unidades UPN

UPN-HIDALGO

Profr. Fernando Cuatepotzo Costeira
Director General de la UPN-Hidalgo

Profra. Olga Luz Jiménez Mendoza
Coordinadora de Licenciaturas

Mtra. Alma Elizabeth Vite Vargas
Coordinadora de Posgrado

Profra. María del Socorro Sánchez Ramírez
Coordinadora de Investigación y Educación Continua

Dr. Julio Alfonso Pérez Luna
Coordinador de Difusión y Extensión Universitaria

C.P. Mireya Alanis Islas
Coordinadora Administrativa

I.S.C. Elvira Islas Martínez
Coordinadora de Planeación

Profr. Eduardo Bautista Espinosa
Director Sede Regional Huejutla

Profra. Lourdes Yamada Dowhen
Directora Sede Regional Ixmiquilpan

Profra. Georgina Islas Guerrero
Directora Sede Regional Tulancingo

Profr. Osvaldo Pagola Rendón
Director Sede Regional Tula

Profr. Eleazar Ocampo García
Director Sede Regional Tenango

I.S.C. Vanessa Aglé García Piña
Servicios Escolares

I.S.C. Luis Carlos Reyes Olivares
Centro de Comunicación Educativa
y Nuevas Tecnologías y Centro de Cómputo