

# SAVIANI

DERMEVAL SAVIANI

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

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

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

TEORIAS DE LA EDUCACION Y MARGINALIDAD

ca neopositivista y el método funcionalista. Desde el punto de vista pedagógico concluye, entonces, que si para la pedagogía tradicional la cuestión central es aprender y para la pedagogía nueva aprender a aprender, para la pedagogía tecnicista lo que importa es aprender a hacer.

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

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

### 3. LAS TEORIAS CRITICO-REPRODUCTIVISTAS

Como ya señalé, el primer grupo de teorías concibe a la marginalidad como un desvío, teniendo la educación por función la corrección de ese desvío. La marginalidad es vista como un problema social y la educación, que dispone de autonomía respecto de la sociedad, estaría, por esa razón, capacitada para intervenir eficazmente en la sociedad, transformándola, tornándola mejor, corrigiendo las injusticias definitivas, promoviendo la igualación social. Esas teorías consideran sólo la ac-

de la educación sobre la sociedad. Porque desconocen las determinaciones sociales del fenómeno educativo las denominé "teorías no-críticas". Inversamente, las teorías del segundo grupo, que pasaré a examinar, son críticas, dado que postulan la imposibilidad de comprender la educación si no es a partir de sus condicionantes sociales. Hay, pues, en esas teorías una percepción cabal de la dependencia de la educación respecto de la sociedad. Mientras tanto, como el análisis que desarrollan llega, invariablemente, a la conclusión de que la función propia de la educación es la reproducción de la sociedad en que ella se inserta, merecen la denominación de "teorías crítico-reproductivistas". Tales teorías cuentan con un razonable número de representantes y se manifiestan a través de diferentes versiones. Están, por ejemplo, los llamados "radicales americanos" cuyos principales representantes son Bowles y Gintis, que en su libro "Schooling in Capitalist America" <sup>6</sup> pueden ser clasificados en este grupo de teorías. Estos autores consideran que la escuela tenía, en sus orígenes, una función igualadora. En cambio, actualmente, se torna cada vez más discriminadora y represiva. Todas las reformas escolares fracasaron, haciendo cada vez más evidente el papel que la escuela desempeña: reproducir la sociedad de clases y reforzar el modo de producción capitalista.

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

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

En lo que sigue comentaré brevemente cada una de ellas.

### 3.1. Teoría del sistema de enseñanza como violencia simbólica y cultural

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

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

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

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

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

La violencia simbólica se manifiesta de múltiples formas: la formación de la opinión pública a través de los medios de comunicación de masas, diarios, etc., la pre-

conclusiones  
nuevas  
de punto

Es reproduct.

de finis  
U.S.

U. M.  
material  
U.S.

U.S. e n o n d i e h e n t

ligiosa; la actividad artística y literaria; la propaganda y la moda; la educación ar, etc. En la obra en cuestión, el objetivo de Bourdieu y Passeron es la acción pedagógica institucionalizada, es decir, el sistema escolar. De ahí el subtítulo de la "Elementos para una teoría del sistema de enseñanza". Para ello, partiendo de la general de la violencia simbólica, buscan explicitar la acción pedagógica como imposición arbitraria de la cultura (también arbitraria) de los grupos o dominantes sobre los grupos o clases dominados. Esa imposición, para ejercer implica necesariamente la autoridad pedagógica (AuP), esto es, un "poderario de imposición que, sólo por el hecho de ser desconocido como tal, se ntra objetivamente reconocido como autoridad legítima" (Ibidem, Propo- 2.1. ., pág. 27). La referida acción pedagógica (AP) que se ejerce a través de oridad pedagógica (AuP) se realiza a través del trabajo pedagógico (TP) en lo "como trabajo de inculcación que debe durar lo suficiente como para icir una formación durable; es decir, un habitus, como producto de la interiorón de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse después se de la acción pedagógica (AP) y por eso de perpetuar en las prácticas los ipios del arbitrario interiorizado" (Ibidem, Proposición 3, pág. 44).

ra comprender el sistema de enseñanza (SE) es de fundamental importancia la ción entre trabajo pedagógico (TP) primario (educación familiar) y trabajo pe- gico secundario, cuya forma institucionalizada es el trabajo escolar (TE). Co- eñalan los autores en el "escolio" de la proposición 1 (pág. 20), "se reservó su momento lógico (proposiciones de grado 4) la especificación de las formas y ; efectos de una acción pedagógica (AP) que se ejerce en el marco de una insti- n escolar; sólo en la última proposición (4.3) se encuentra caracterizada expre- nte la AP escolar que reproduce la cultura dominante, contribuyendo de ese o a reproducir la estructura de las relaciones de fuerza, en una formación social e el sistema de enseñanza dominante tiende a asegurarse el monopolio de la acia simbólica legítima": (Ibidem, pp.20-21). La proposición 4.3. sintetiza, de o exhaustivo, el conjunto de la teoría del sistema de enseñanza como violencia ólica. Vale la pena, entonces, a pesar de su extensión, transcribirla íntegra- e.

n una formación social determinada, el SE dominante puede constituir el TP nante como TE sin que los que lo ejercen ni los que a él se someten dejen de ar su dependencia respecto de las relaciones de fuerza constitutivas de la forma- social en que se ejerce, porque: 1) produce y reproduce, por los medios pro- de la institución, las condiciones necesarias para el ejercicio de su función in- de inculcación, que son, al mismo tiempo, las condiciones suficientes para la acción de su función externa de reproducción de la cultura legítima y de su

contribución correlativa a la reproducción de las relaciones de fuerza; y porque 2) por el sólo hecho de que existe y subsiste como institución, implica las condicio- nes institucionales del desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce, o sea, porque los medios institucionales de los cuales dispone como institución relativa- mente autónoma, detentadora del monopolio del ejercicio legítimo de la violencia simbólica, están predispuestos a servir también, bajo la apariencia de neutralidad, a los grupos o clases cuyo arbitrario cultural reproduce (dependencia por la inde- pendencia)" (Ibidem, pág. 75).

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

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

De acuerdo con esta teoría, marginados son los grupos o clases dominados. Margi- nados socialmente porque no poseen fuerza material (capital económico) y margi- nados culturalmente porque no poseen fuerza simbólica (capital cultural). La educa- ción, lejos de ser un factor de superación de la marginalidad, constituye un elemen- to reforzador de ella.

Esta es la función lógicamente necesaria de la educación. No tiene otra alterna- tiva. Toda tentativa de utilizarla como instrumento de superación de la marginali- dad no es sólo una ilusión. Es la forma a través de la cual disimula, y por eso cumple eficazmente, su función de marginación. Todos los esfuerzos, aún los originados en los grupos o clases dominados, reierten siempre en el reforzamiento de los intere- ses dominantes. "Es por la mediación del efecto de dominación de la AP dominante que las diferentes AP que se ejercen en los diferentes grupos o clases colaboran obje- tiva e indirectamente en la dominación de las clases dominantes (inculcación por las AP dominadas de los conocimientos o actitudes cuyo valor ha sido definido por la AP dominante en el mercado económico o simbólico)" (Ibidem, pág. 22). Snyders resumió su crítica a esta teoría en la frase siguiente: "Bourdieu-Passeron o la lucha de clases imposible".<sup>9</sup>

### 3.2. Teoría de la escuela como aparato ideológico del Estado (AIE)

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

"- El AIE religioso (sistema de las diferentes iglesias),

130

lee  
mon  
boje  
de ne

lee

lee  
escuela  
monopolio  
vs.

ARE  
AIE  
ARE  
AIE

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

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

A partir de esos instrumentos conceptuales, Althusser propone la tesis según la cual "el Aparato Ideológico del Estado que fue ubicado en posición dominante en las formaciones capitalistas maduras, después de una violenta lucha de clases política e ideológica contra el antiguo Aparato Ideológico del Estado dominante, es el Aparato Ideológico Escolar" (Ibidem, pág. 60).

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

plotados con los explotadores y de los explotadores con los explotados" (Ibidem, pág. 66).

¿Cómo se ubica, en este contexto, el problema de la marginalidad? El fenómeno de la marginación se inscribe en el propio seno de las relaciones de producción capitalista que se basan en la expropiación de los trabajadores por los capitalistas. Marginada es, pues, la clase trabajadora. El AIE escolar, en lugar de ser un instrumento de igualación social constituye un mecanismo construido por la burguesía para garantizar y perpetuar sus intereses. Si las teorías del primer grupo (que por eso bien merecen ser llamadas no—críticas) desconocen las determinaciones objetivas e imaginan que la escuela puede cumplir el papel de correctora de la marginalidad, esto se debe al hecho de que son teorías ideológicas, es decir, que disimulan, para reproducirlas, las condiciones de marginalidad en que viven las capas trabajadoras.

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

"Pido disculpas a los docentes que, en condiciones terribles, intentan enfrentar a la ideología, al sistema y a las prácticas en que éste los encierra, con las armas que pueden encontrar en la historia y en el saber que enseñan. En cierta medida son héroes. Pero son raros, y cuántos (la mayoría) no tienen ni un vestigio de duda respecto del "trabajo" que el sistema (que los sobrepasa y aplasta) los obliga a hacer, y peor aún, se dedican enteramente y con toda conciencia a la realización del trabajo (los famosos métodos nuevos). Tienen tan pocas dudas, que contribuyen, hasta devotamente, a mantener y a alimentar la representación ideológica de la Escuela que se torna hoy "natural", indispensable, útil y hasta benéfica para nuestros contemporáneos, como la Iglesia era "natural", indispensable y generosa para nuestros antepasados de hace siglos" (Ibidem, pp. 67—68).

### 3.3. Teoría de la escuela dualista

Esta teoría fue elaborada por C. Baudelot y R. Estabiet y expuesta en el Libro *L'école capitaliste en France*<sup>10</sup>. La denominó "teoría de la escuela dualista" porque los autores se empeñan en mostrar que la escuela, pese a una apariencia uni-

taria y unificadora, es una escuela dividida en dos (y solamente dos) grandes redes, que corresponden a la división de la sociedad capitalista en dos clases fundamentales: la burguesía y el proletariado.

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

"1. Existe una red de escolarización que llamaremos red secundaria — superior (red S.S.).

2. Existe una red de escolarización que llamaremos red primaria — profesional (red P.P.).

3. No existe una tercera red.

4. Estas dos redes constituyen, por las relaciones que las definen, el aparato escolar capitalista. Este aparato es un aparato ideológico del Estado capitalista.

5. En tanto tal, este aparato contribuye, en lo que le cabe, a reproducir las relaciones de producción capitalista, la división de la sociedad en clases, en provecho de la clase dominante.

6. Es la división de la sociedad en clases antagónicas lo que explica, en última instancia, no sólo la existencia de las dos redes, sino también (lo que las define como tales) los mecanismos de su funcionamiento, sus causas y sus efectos" (Idem pág. 1).

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

Es importante recordar que, en esta teoría, se retoma el concepto de Althusser (aparato ideológico del Estado) definiéndose al aparato escolar como "unidad contradictoria de las dos redes de escolarización" (Cfr. ibidem, pág. 281). Como

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

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

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

En el marco de la "teoría de la escuela dualista" el papel de la escuela no es, simplemente, el de reforzar y legitimar la marginalidad producida socialmente. Considerándose que el proletariado dispone de una fuerza autónoma y forja en la práctica de la lucha de clases sus propias organizaciones y su propia ideología, la escuela tiene por misión impedir el desarrollo de la ideología del proletariado y la lucha revolucionaria. Ella es organizada por la burguesía, para esto, como un aparato se-

parado de la producción. Consecuentemente, no cabe decir que la escuela califica de modo diferente el trabajo intelectual y el trabajo manual. Cabe, sí, decir que califica el trabajo intelectual y descalifica el trabajo manual, sometiendo al proletariado a la ideología burguesa bajo un disfraz pequeño-burgués. Así se puede concluir que la escuela es al mismo tiempo un factor de marginación respecto de la cultura burguesa así como en relación con la cultura proletaria. Frente a la cultura burguesa por el hecho de inculcar a la masa de trabajadores que tiene acceso a la red PP sólo los sub-productos de la propia cultura burguesa. En relación con la cultura proletaria, por el hecho de reprimirla, forzando a los trabajadores a presentar sus condiciones en las categorías de la ideología burguesa. En consecuencia, la escuela, lejos de ser un instrumento de igualación social es, doblemente, un factor de marginación, convierte a los trabajadores en marginados, no sólo por referencia a la cultura burguesa, sino también en relación con el propio movimiento proletario, buscando arrancar del seno de ese movimiento (colocar al margen de él) a todos aquellos que ingresan al sistema de enseñanza.

Se puede, entonces, concluir que si Baudelot y Establet se empeñan en comprender a la escuela en el marco de la lucha de clases, no la encaran, sin embargo, como teatro y blanco de la lucha de clases. Entienden que la escuela, como aparato ideológico, es un instrumento de la burguesía en la lucha ideológica contra el proletariado. La posibilidad de que la escuela se constituya en instrumento de lucha del proletariado queda descartada. Una vez que la ideología proletaria adquiere su forma acabada en el seno de las masas y organizaciones obreras, no se piensa en utilizar a la escuela como medio de elaborar y difundir la referida ideología. Si el proletariado se muestra capaz de elaborar, independientemente de la escuela, su propia ideología de un modo tan consistente como lo hace la burguesía con el auxilio de la escuela, entonces, la lucha de clases se revela inútil con referencia al aparato escolar. Por ello Snyders (III Parte, Cap. V., pp. 333-344) resume su crítica a la teoría de la escuela dualista con la expresión: "Baudelot-Establet o la lucha de clases inútil".

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

#### 4. HACIA UNA TEORIA CRITICA DE LA EDUCACION

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

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

El problema permanece abierto. Puede ser replanteado en los siguientes términos: ¿es posible encarar la escuela como una realidad histórica, susceptible de ser transformada intencionalmente por la acción humana? Evitemos deslizarnos hacia una posición idealista y voluntarista. Retengamos de la concepción crítico-reproductivista la importante lección que nos aportó: la escuela está determinada socialmente; la sociedad en que vivimos, basada en el modo de producción capitalista, está dividida en clases con intereses opuestos; por lo tanto, la escuela sufre la determinación del conflicto de intereses que caracteriza a la sociedad. Considerando que la clase dominante no tiene interés en la transformación histórica de la escuela (ella está empeñada en la preservación de su dominio y, por esto, sólo accionará mecanismos de adaptación que eviten la transformación) se sigue que una teoría crítica

leer todo

éxito  
fracaso  
a favor  
función

crít.  
dualista

MB!  
leer

MB!  
leer

apud  
nimo  
esomino

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

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

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

#### BIBLIOGRAFIA

<sup>1</sup> TEDESCO J.C.: *Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina*. En UNESCO/CEPAL/PNUD. El cambio educativo: situación y condiciones, Informe Final 2, 1981.

<sup>2</sup> ZANOTTI L.J.: *Etapas Históricas de la Política Educativa*. Buenos Aires, Eudeba, 1972.

<sup>3</sup> SAVIANI D.A.: *A filosofia de educação e problema da inovação em educação*. In: GARCIA W.E. (org.), *Inovação educacional no Brasil*. São Paulo, Cortez Ed./Ed. Autores Associados, 1980.

<sup>4</sup> SAVIANI D.: *Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara*. Revista da ANDE, Ano 1, No. 1, 1981.

<sup>5</sup> MATTELART A.: *As Multinacionais da Cultura*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1976 y *Multinacionais e sistemas de comunicação*. São Paulo, Ciências Humanas, s/d.

<sup>6</sup> BOWLES & GINTIS: *Schooling in Capitalist America*. N. York, Routledge & Kegan Paul, 1976.

<sup>7</sup> BOURDIEU P. & PASSERON J.C.: *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editor 1975.

<sup>8</sup> SNYDERS G.: *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa, Moraes Ed., 1977, pág. 287.

<sup>9</sup> ALTHUSSER L.: *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Lisboa, Editorial Presença, s/d.

<sup>10</sup> BAUDELOT C. & ESTABLET R.: *L'école capitaliste en France*. París, François Maspero, 1971.

<sup>11</sup> SAVIANI D.: *Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara*. Revista da ANDE, Ano 1, No. 3, 1982.