
Teorías de educación y modernidad

Joni Ocaño

Prólogo de Dermeval Saviani

M g r u p o
magro
editores

Ocaño, Joni Ramón
Teorías de educación y modernidad
2a Ed. Rivera:, 2010
201 p. 23x15 cm. (Mirada atenta)
ISBN 978-9974-xxxxxxxxxxx

TEORÍAS DE EDUCACIÓN Y MODERNIDAD

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

© Ocaño, Joni Ramón
DERECHOS RESERVADOS © 2017
GRUPO MAGRO EDITORES
Abayubá 2694 Ap. 101
Tel. 099 419 050
E-mail: info@grupomagro.com
www.grupomagro.com
Montevideo - Uruguay

Revisión: Fernando Acevedo y Karina Nossar
Editor: Fernando Díaz
Diseño: Patricia Carretto

ISBN: 978-9974-xxxxxxx
Printed in Uruguay - Impreso en Uruguay

Índice

Prólogo de la primera edición	11
Prólogo a la segunda edición.....	21
Aclaración previa.....	25
I. La modernidad y la educación.....	29
II. Los albores de la modernidad: Humanismo y Renacimiento	43
Erasmus: ironía y humanismo	45
Vives: la búsqueda de la autenticidad	47
Tomas Moro: <i>Utopía</i>	48
Rabelais: la educación natural	49
Montaigne: naturaleza e individualismo	51
El impulso renacentista: la educación realista e intuitiva.....	53
Ratke: la didáctica para una nueva educación	54
Descartes: la esencia racional del hombre	54
Comenio: <i>pansofía</i> y paz universal	58
III. La Ilustración: bases político-pedagógicas de la modernidad....	67
El “espíritu” de la Ilustración.....	67
Kant: razón y autonomía	71
Rousseau: naturaleza y libertad	76
La pedagogía ilustrada en sus comienzos	88
Pestalozzi: educación rousseauiana para pobres	93
Herbart: la instrucción educativa	94
Fröbel: el valor del juego en la niñez temprana	96

IV. La modernidad positivista: de la <i>Escuela Tradicional</i> a la Escuela Tecnicista	101
Las fuentes: empirismo y racionalismo	101
El positivismo clásico: bases de la <i>pedagogía tradicional</i>	103
Comte: orden y progreso	103
Spencer: la perspectiva evolucionista en la educación	107
Durkheim: la educación como hecho social	109
El positivismo clásico en la educación: la <i>Escuela Tradicional</i>	113
El positivismo clásico en Uruguay: Varela	117
El positivismo lógico: la concepción científica del mundo....	124
Wittgenstein: lógica y ética en el <i>Tractatus</i>	126
El positivismo lógico en la educación: la pedagogía tecnicista.....	130
Skinner: el anticonstructivismo tecnicista.....	135
Algunas críticas al positivismo.....	140
V. Una alternativa pragmática: la <i>Escuela Nueva</i>	147
Orígenes	147
Algunos representantes.....	153
Ferrière: organización del movimiento <i>Escuela Nueva</i>	154
Decroly: los <i>centros de interés</i>	155
Montessori: la libertad como principio pedagógico.....	158
Dewey: educación, democracia y experiencia de vida....	160
Piaget: los fundamentos psicológicos de la nueva pedagogía.....	165
Freinet: la nueva pedagogía para las clases populares	169
La <i>Escuela Nueva</i> en Uruguay.....	172
Ferreiro: educación <i>en</i> el medio rural	173
Estable: vocación y educación científica	176
Isnardi: psicología, educación y sensibilidad social	178
Algunas críticas a la <i>Escuela Nueva</i>	182
VI. La modernidad se revisa: <i>Teoría Crítica</i> y reproductivismo.....	189
Algunos aspectos preliminares.....	189
La <i>Escuela de Frankfurt</i> : giro a la superestructura	191
Adorno y la educación contra la barbarie.....	196
Habermas: la perspectiva comunicativa	200

Illich y la desescolarización de la sociedad	205
Neill: <i>Summerhill</i> y la educación para la libertad y la felicidad.....	208
La crítica setentista: los reproductivistas	211
Althusser: la escuela como Aparato Ideológico del Estado	212
Bourdieu y Passeron: la reproducción cultural	217
Baudelot y Establet: la escuela dualista	221
Bowles y Gintis: <i>curriculum oculto</i> y correspondencia	223
Bernstein: los códigos sociolingüísticos	225
La nueva perspectiva crítica: superando al reproductivismo..	230
El enfoque interpretativo de la investigación educativa.....	231
Stenhouse: los inicios del enfoque práctico	237
Elliot: la <i>investigación-acción</i> reflexiva	238
El enfoque emancipatorio de la investigación educativa	240
Carr y Kemmis: el modelo habermasiano en la enseñanza	241
Giroux: conflicto y resistencia en las aulas	246
Freire: la Educación Liberadora	250
Saviani: la <i>Pedagogía Histórico-Crítica</i>	261
La perspectiva crítica en Uruguay.....	266
Julio Castro: educación y compromiso social.....	269
Jesualdo Sosa: poesía y pedagogía	274
Reina Reyes: educación para la transformación	278
 VII. Posmodernidad, posestructuralismo y educación.....	285
Los “posmodernos” y sus víctimas	285
Foucault, Deleuze y la educación escolar	292
La ambigüedad del discurso pedagógico: entre el banco fijo y la mesa colectiva.....	298
La construcción del sujeto sujetado y las nuevas formas de regulación social.....	301
 VIII. Addenda: La Nueva crítica: más allá de lo posmoderno.....	309
La crisis y la necesidad de viejas categorías teóricas.....	309
El regreso a las fuentes: la escuela y el lenguaje de la política	312
 Bibliografía.....	321

*a Blanca Nury, siempre mi sostén;
a Sofía, Ramiro y Lauro.*

Prólogo de la primera edición

Proposto como um manual e, ao mesmo tempo, como um ensaio, este livro trata das teorias da educação na modernidade. O autor especifica que “educação na modernidade” significa, fundamentalmente, a escola pública, laica, obrigatória e universal concebida no interior do movimento da Ilustração e implantada, a partir do século XIX, na forma dos sistemas nacionais de ensino. Portanto, embora as primeiras instituições escolares remontem a 3.000 anos antes de Cristo, a escola atual “é a típica expressão da modernidade”.

De fato, conforme Genovesi (1999, p. 38-39)¹, “desde a civilização suméria e egípcia (3238-525 a.C.) e da chinesa (2500 a.C. – 476 d.C.)”, encontramos atividades de ensino do tipo escolar. E Manacorda (1989, p. 14)² reconhece certa continuidade nas práticas escolares quando aproxima os ensinamentos de Ptahhotep no antigo Egito, que datam de 2.450 a.C., de Quintiliano, que viveu na antiga Roma entre os anos 30 e 100 de nossa era. Constatando que o “falar bem” é o conteúdo e o objetivo do ensinamento de Ptahhotep, Manacorda observa que não se trata, porém, do falar bem “em sentido estético-literário”, mas da “oratória como arte política do comando”, ou seja, nos termos de Quintiliano, “uma verdadeira *institutio oratoria*, educação do orador ou do homem político”.

1. GENOVESI, Giovanni, 1999. *Pedagogia: dall'empiria verso la scienza*. Bologna, Pitagora.

2. MANACORDA, Mario Alighiero, 1989. *História da educação: da Antigüidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.

Há, pois, aí uma continuidade que se estende pelos mais de 2.500 anos que separam Ptahotep de Quintiliano mantendo-se, ainda, pela maior parte do tempo dos quase 2.000 anos que nos distanciam de Quintiliano.

Mas Manacorda também esclarece que entre a sociedade egípcia do tempo de Ptahotep e a sociedade romana da época de Quintiliano “a continuidade e a afinidade não vão além deste objetivo proclamado, a saber, a formação do orador ou político, e que a inspiração e os conteúdos, a técnica e a situação serão profundamente diferentes de uma sociedade para outra” (MANACORDA, 1989, p. 14).

Logo, se é possível detectar certa continuidade, mesmo no longuíssimo tempo, na história das instituições educativas, isso não deve afastar nosso olhar das rupturas que, compreensivelmente, se manifestam mais nitidamente, ao menos em suas formas mais profundas, com a mudança dos modos de produção da existência humana.

Assim, após a radical ruptura do modo de produção comunal (o comunismo primitivo), nós tivemos o surgimento da escola, que na Grécia se desenvolveu como paidéia enquanto educação dos homens livres, em oposição à duléia, que implicava a educação dos escravos, fora da escola, no próprio processo de trabalho. (Aqui estou fazendo um jogo com as duas palavras gregas παιδεία e δουλεία. Παιδεία significa educação enquanto inserção da criança na cultura; e δουλεία significa escravidão, o que remete à educação enquanto conformação do escravo à sua condição).

Com a ruptura do modo de produção antigo (escravista), a ordem feudal vai gerar um tipo de escola bastante diferente da paidéia grega. Se na educação ateniense e espartana, assim como na romana, o Estado desempenhava papel importante na organização da educação, na Idade Média as escolas trarão fortemente a marca da Igreja Católica. O modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação confessional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a idéia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes.

É essa a escola própria da modernidade sobre a qual incidem as teorias pedagógicas que constituem o objeto da análise deste livro de autoria de Joni Ocaño.

Para dar conta do que se propôs, Joni concebeu o livro conforme uma estrutura que parte da caracterização da condição moderna esclarecendo o sentido da passagem do modo de produção feudal ao modo de produção capitalista.

Como se sabe, a sociedade capitalista ou burguesa, ao constituir a economia de mercado, isto é, a produção para a troca, inverteu os termos próprios da sociedade feudal. Nesta, dominava a economia de subsistência. Produzia-se para atender às necessidades de consumo e só residualmente, na medida em que a produção excedesse em certo grau as necessidades de consumo, podia ocorrer algum tipo de troca.

Mas o avanço das forças produtivas, ainda sob as relações feudais, intensificou o desenvolvimento da economia medieval provocando a geração sistemática de excedentes e ativando o comércio. Esse processo desembocou na organização da produção especificamente voltada para a troca dando origem à sociedade capitalista. Nesta nova forma social, inversamente ao que ocorria na sociedade feudal, é a troca que determina o consumo. Por isso esse tipo de sociedade é também chamado de sociedade de mercado. Nela, o eixo do processo produtivo se desloca do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, que converte o saber, de potência intelectual em potência material.

Completa-se, desse modo, o circuito da relação cidade-campo: na antiguidade os homens viviam na cidade, mas do campo; na Idade Média os homens passaram a viver no campo e do campo; e na época moderna passam a viver na cidade e da cidade. Essa relação é fundamental para se entender o processo de produção humana, conforme Marx, que assim resumiu a questão:

A história antiga clássica é a história das cidades, porém de cidades baseadas na propriedade da terra e na agricultura; a história asiática é uma espécie de unidade indiferenciada de cidade e campo (a grande cidade, propriamente dita, deve ser considerada como um acampamento dos príncipes, superposto à verdadeira estrutura econômica); a Idade Média (período germânico) começa com o campo como cenário da história, cujo ulterior desenvolvimento ocorre, então, através da oposição entre cidade e campo; a (história) moderna consiste na

urbanização do campo e não, como entre os antigos, na ruralização da cidade (MARX, 1975, p. 74-75)³.

Nessa nova condição que caracteriza a época moderna a estrutura da sociedade deixa de se fundar em laços naturais para se pautar por laços especificamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Trata-se da sociedade contratual cuja base é o direito positivo e não mais o direito natural ou consuetudinário. Com isso, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, se impõe como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação. Esse processo assume contornos mais nítidos com a consolidação da nova ordem social propiciada pela indústria moderna no contexto da “Revolução Industrial”.

É esse o pano de fundo da análise levada a efeito no primeiro capítulo “A condição moderna e a educação” do livro “Teorias de educação e modernidade”.

No segundo capítulo, “Os albores da modernidade: humanismo e renascimento” o autor cuida de resumir as principais ideias que operaram a transição da medievalidade à modernidade. Seguindo uma ordem ao mesmo tempo lógica e cronológica o autor parte da expressão mais típica do humanismo representada por Erasmo de Roterdã. Daí transita por Vives, Tomás Morus, Rabelais e Montaigne; caracteriza a educação realista e intuitiva decorrente do impulso renascentista; passa por Ratke para desembocar em Descartes, que inaugurou de forma magistral o período de hegemonia da razão moderna e burguesa; e fecha o capítulo não por acaso com Comenius, cuja obra forjou a chave teórica do trabalho didático próprio da escola moderna. Cobre, assim, um percurso de duzentos anos que vai do final do século XV ao final do século XVII.

O terceiro capítulo adentra pelo século XVIII desvendando as bases político-pedagógicas da modernidade formuladas pela filosofia da Ilustração, momento em que se destacam Kant e Rousseau como figu-

3. MARX, Karl, 1975. *Formações econômicas pré-capitalistas*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

ras de proa do século das luzes, daí transitando para a primeira metade do século XIX com as pedagogias de Pestalozzi, Herbart e Froebel.

Caracterizadas as bases filosófico-pedagógicas da educação moderna, momento revolucionário cuja vitória se materializou na Revolução Francesa, o autor passa a caracterizar, no capítulo quarto, o pensamento pedagógico burguês conservador como expressão da nova ordem social que buscava se consolidar. Configura-se, então, a hegemonia do pensamento positivista que se estrutura em sua forma clássica por meio de Comte, Spencer e Durkheim ao longo do século XIX para assumir, no século XX, a forma do positivismo lógico tendo em Wittgenstein sua referência emblemática. Sobre a base dessas ideias configura-se a pedagogia tradicional que na vertente do positivismo clássico se manifestou no Uruguai na figura de José Pedro Varela emergindo, já avançado o século XX, a pedagogia tecnicista cuja expressão teórica mais conspícua é representada por Skinner.

No capítulo quinto Joni Ocaño se dedica a deslindar, ainda no interior do pensamento pedagógico burguês, uma alternativa que se apresentou como contraponto à pedagogia tradicional. Trata-se do movimento da Escola Nova que se desenvolveu do final do século XIX a meados do século XX. Aí passa em revista uma plêiade de representantes internacionais (Ferrière, Decroly, Montessori, Dewey, Piaget, Freinet) e uruguaios (Ferreiro, Estable, Isnardi), concluindo com o registro das críticas formuladas ao escolanovismo.

O capítulo sexto é o momento por excelência da revisão crítica pela qual a escola moderna é submetida a um amplo processo de contestação teórica e prática que vai desde o desvelamento da racionalidade que a embasa (Escola de Frankfurt); passa pela sua negação teórica e prática (Illich, Neil); e desemboca na visão crítico-reprodutivista dos anos de 1970 (Althusser, Bourdieu-Passeron, Baudelot-Establet, Bowles-Gintes, Bernstein) para abordar as tentativas de superação que emergiram na década de 1980. Estas começam pela crítica à neutralidade do investigador postulando uma análise centrada no enfoque prático (Stenhouse) e na investigação-ação (Elliot); passam pela perspectiva emancipatória com Carr e Kemmis que, inspirados no modelo habermasiano, elaboram uma teoria crítica do ensino; e chegam à “pedagogia radical” de Giroux. Completando esse momento de crítica e superação o autor aborda a contribuição de Paulo Freire e as análi-

ses da pedagogia histórico-crítica que se encontram em andamento; e conclui com o exame da perspectiva crítica no Uruguai (Julio Castro, Jesualdo Sosa, Reina Reyes).

Finalmente o capítulo sétimo discute as ideias pedagógicas que desde os anos de 1990 vêm circulando no campo educacional as quais podemos enfeixar sob a denominação de “inflexão pós-moderna” que, empenhada na desconstrução das ideias anteriores, traz as marcas da ambiguidade e volatilidade.

É esse o amplo e rico painel das teorias educacionais traçado por esse precioso livro de Joni Ocaño que impressiona vivamente pela surpreendente capacidade de síntese apoiada na precisão analítica que lhe permitiu captar, na vasta literatura examinada, as ideias centrais que caracterizam as principais teorias educacionais gestadas no interior da modernidade. Somente um autor com sólida formação pedagógica, com quase 30 anos de magistério e com significativa experiência na formulação e execução de programas de formação docente poderia nos brindar com uma obra que reúne com maestria as qualidades de um excelente manual e de um instigante ensaio pedagógico, isto é: uma obra que expõe com precisão e interpreta com sobriedade o essencial da matéria que um estudante das teorias da educação deve dominar.

Mas enfim, qual a relevância teórica e a utilidade prática de uma obra com tais características na atual conjuntura educativa?

Há um consenso geral de que a escola gestada no seio da modernidade passa por grave crise. O mesmo consenso indica que se trata de uma crise de qualidade. E é igualmente consenso geral que tal crise tem a ver com a questão docente. Aliás, em seus quase dois séculos de existência a escola pública universal, leiga, gratuita e obrigatória implantada pelos sistemas nacionais de ensino em nenhum momento conseguiu equacionar satisfatoriamente a questão da formação dos professores.

O problema da formação e das condições de trabalho docente começa a se tornar objeto de preocupação teórica no contexto da sociedade moderna quando a escola se converte em forma principal e dominante de educação. Eis porque no século XVII Comênius, ao mesmo tempo em que procurou dispor as condições didáticas que permitiriam aos professores “ensinar tudo a todos”, também não deixou de manifestar preocupação com a formação dos professores que, para

desenvolver a arte didática, deveriam dominar os métodos de ensino. Mas ele não chegou a propor uma estrutura específica para a formação docente.

Contudo, no final do mesmo século XVII surgiu o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores, materializado no “Seminário dos Mestres”, instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, em Reims. E, um século depois, a primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta no contexto da Revolução Francesa pela Convenção Nacional, em 1794, e instalada em Paris, em 1795.

Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal, simplesmente, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário. Assim é que Napoleão, ao conquistar o Norte da Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal Superior de Paris. Além de França e Itália, os demais países também foram instalando, ao longo do século XIX, suas escolas normais.

A Escola Normal Superior de Pisa, assim como seu modelo francês, se destinava à formação de professores para o ensino secundário. Mas, na prática, ambas se transformaram em instituições de altos estudos, abstendo-se da preocupação com o preparo didático-pedagógico.

Essa constatação põe em evidência a existência de dois modelos contrapostos de formação de professores que emergiram no decorrer do século XIX quando, para se resolver o problema da instrução popular, foram instalados, em cada país, os sistemas nacionais de ensino, colocando a exigência de se dar uma resposta institucional para a questão da formação docente. Na busca dessa resposta, os dois aspectos constitutivos do ato docente, o conteúdo e a forma, deram origem a duas maneiras distintas de encaminhar o problema da formação de professores

De um lado está o modelo para o qual a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante

mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações. Eis aí o que estou chamando de “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores”.

Do outro lado se contrapõe o modelo segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática sem o que não estará, em sentido próprio, formando professores. Eis o que eu denomino de “modelo pedagógico-didático de formação de professores”.

Na história da formação docente constatamos que o primeiro modelo predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior, que se encarregaram da formação dos professores secundários, ao passo que o segundo tendeu a prevalecer nas escolas normais, ou seja, na formação dos professores primários.

Com a tendência atual de elevar a formação de professores ao nível superior, o peso do primeiro modelo vem se fazendo sentir criando uma situação que pode ser ilustrada pela enquete realizada na Itália no final do século XX que chegou à seguinte constatação:

“Os professores estão, na sua esmagadora maioria, agudamente conscientes da inadequação da formação profissional recebida; eles se sentem jogados na água sem que ninguém esteja preocupado em ensiná-los a nadar. De um lado, eles julgam quase sempre suficiente a preparação disciplinar obtida, mas se sentem desguarnecidos no linha de frente do conhecimento dos problemas educativos, dos processos de aprendizagem na idade evolutiva, das metodologias didáticas gerais (programação curricular, avaliação etc.) e das metodologias didáticas específicas da matéria ensinada” (CAVALLI, a cura di, 1992, p. 243)⁴.

E nas atuais circunstâncias marcadas pela “inflexão pós-moderna” esse quadro é agravado, uma vez que a orientação que vem prevalecendo no encaminhamento da questão da formação de professores se traduz pela chamada “teoria do professor reflexivo”. Esta pragmática-

4. CAVALLI, A. (a cura di), 1992. *Insegnare oggi: prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna, Il Mulino.

mente tende a valorizar os “saberes da experiência” aludindo à reflexão sobre a própria prática, o que implica satisfazer-se com uma visão de senso comum, colocando em segundo plano a exigência de formação teórica.

Se quisermos enfrentar com êxito o problema da formação docente será preciso reverter essa tendência recuperando a rica tradição teórica da pedagogia. Em meu entendimento é nessa direção que Joni Ocaño se situa ao elaborar o presente livro. Nisso consiste a relevância teórica e a utilidade prática de sua publicação: colocar nas mãos dos estudantes um repositório bem articulado das principais teorias pedagógicas com a finalidade de assegurar uma formação teoricamente consistente aos atuais e novos docentes que se encarregarão da educação das novas gerações no interior das escolas públicas.

Eis aí o grande mérito desta obra. Por ela os futuros mestres e professores serão introduzidos nas principais teorias que lhes permitirão compreender o fenômeno educativo em seus diferentes aspectos. Ademais disso, pela vasta bibliografia que dá suporte ao livro, terão indicações preciosas para aprofundar seus estudos recorrendo às obras clássicas produzidas pelos grandes pedagogos que protagonizaram o desenvolvimento da educação escolar desde as origens da modernidade até os dias atuais.

Dermeval Saviani

Campinas, 11 de maio de 2010.

Professor Emérito da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) e Investigador Emérito do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Brasil.

Prólogo a la segunda edición

Ya van 7 años desde que salió publicada la primera edición de *Teorías de Educación y modernidad* con la intención de ofrecer, como dije en la *aclaración previa* redactada oportunamente, a un público relativamente restringido (docentes pero fundamentalmente estudiantes de profesorado y magisterio) un texto introductorio “*al complejo panorama teórico de la educación en la modernidad desde sus orígenes hasta nuestros días, (...) un breve recorrido descriptivo por las teorías de la educación y sus referentes teóricos más generales en los últimos siglos*”. Dicha intención se ratifica en esta segunda edición.

Tenía (como todo autor, supongo) la esperanza de que esta suerte de manual-ensayo fuese bien aceptado por el público al cual estaba dirigido. Aunque contaba con el enorme espaldarazo académico del Dr. Saviani quien dio su aprobación al proyecto y le dedicó un generoso prólogo, nunca pensé en que fuera reimpresso y en contar, por lo tanto, con la oportunidad de que pudiera actualizarlo y ampliarlo en una segunda edición. Es para mí una grata sorpresa esta oportunidad y el éxito que ha tenido el libro si consideramos que, desafortunadamente, se lee muy poco y que además la educación no ocupa el lugar importante que debería tener en nuestra cultura.

Agradezco al editor de Magro Fernando Díaz por el interés y apoyo para esta aventura y por atender generosamente a mi intención de agregar una *addenda* al texto original. La misma está dedicada a lo que considero una nueva crítica que se ubica más allá de lo posmoderno, en la que parece haber un regreso a ciertas fuentes marxistas y lacanianas y desde donde es posible una revalorización de la educación escolar

en desafiante escenario del capitalismo posindustrial globalizado de hiperconsumo y de la ubicuidad de los medios.

Esta segunda edición sale en un contexto nacional de transformaciones en la Formación Docente uruguaya en el que se están dando pasos más firmes hacia el tan pretendido y hasta ahora elusivo carácter universitario de la formación de profesores y maestros. La actual administración ha estimulado la participación de diversos actores y se ha abierto un proceso de discusión e intercambios que se da en un escenario nacional y global donde la tendencia dominante actual, alineada a la “perspectiva de las competencias” de abierto cuño pragmático y liberal parece ubicar la exigencia de la formación teórica en un segundo plano. Hay, como en todo, excepciones dentro y fuera de la administración pero, al parecer, dicha tendencia cuenta con mayor adhesión también en el plano nacional (eso queda claro si consideramos, por ejemplo, *Aportes a la Propuesta Curricular 2017* de la Comisión Nacional de Carrera de Profesorado publicado por el CFE en abril de 2017).

La “perspectiva por competencias” aunque, para muchos, no pretenda necesariamente desechar la formación teórica representa en su origen precisamente la reacción liberal contra ella. La misma estuvo entroncada con cierta interpretación del movimiento de la “práctica reflexiva” y actualmente está vinculada a las exigencias empresariales expresadas en el proceso de Bolonia, en las recomendaciones sobre educación del Parlamento Europeo, en el Proyecto Tuning impulsado por la Unión europea, en el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) o en las exigencias de la OCDE a través del Programa para la Evaluación Internacional del Alumno (PISA).

Aunque pueda reconocer las potencialidades de transformación que ofrecen estas nuevas propuestas, con este texto me alíneo a cierta oposición enmarcada en la necesidad de insistir en la recuperación de la rica tradición teórica de la pedagogía en la formación docente. ¿Deberé decir que esto no significa caer en academicismos o enciclopedismos tradicionales ya superados, ni tampoco volver a problemas que nos agobiaron cuando dicha tradición estaba consolidada pero que, al intentar superarlos, tuvimos que hipotecar mucho más de lo que estaríamos dispuestos a admitir?

En las sociedades occidentales, a nivel global, hoy una languideciente escuela moderna sobrevive en un contexto cultural “posmoderno” que le resulta hostil. Para ello ha tenido que sufrir ciertas mutaciones necesarias renunciando a su naturaleza original y adecuándose a las demandas del mercado. Con ello parece tornarse funcional a una sociedad despolitizada, autorreferente, incapaz de decisiones objetivas, guiada por sus afectos, emociones o volubles opiniones personales. Una sociedad que prescinde y, llegado el caso, desprecia todo lo referido al intelecto, a la verdad, a la academia y la ciencia. Se trata de la consolidación de un escenario que el *Oxford Dictionaries* se apresuró en bautizar con la expresión *posverdad*. Se han abandonado las fuentes de producción del conocimiento más o menos institucionalizadas y se usan como principal fuente de información las redes sociales en las que la esencia de la democracia liberal, que toma por referencia al mercado, parece encontrar su más gloriosa expresión.

Ése es parte del contexto desde donde quizás estas líneas, con las que pretendo reafirmar mis intenciones iniciales de contribuir a la reflexión sobre la cuestión educativa y a la formación de docentes brindando un abanico más o menos variado de perspectivas teóricas, puedan aún tener algún sentido.

J.O.

Rivera, 3 de agosto de 2017

Aclaración previa

Este libro es, antes que nada, un texto introductorio. Con él aspiro a ofrecer –a partir de un abanico de fuentes relativamente diverso y plural– una síntesis del complejo panorama teórico de la educación en la modernidad desde sus orígenes hasta nuestros días, sin pretensiones de desarrollo exhaustivo y profundo. Se trata, en primer lugar, de un breve recorrido descriptivo por las teorías de la educación y sus referentes teóricos más generales en los últimos siglos. En ese sentido este texto es un manual –“*libro en el que se compendia lo más sustancial de una materia*”¹–.

Sin embargo también explícito aquí mi pensamiento sobre estos temas –argumentando en paralelo sobre la información descriptiva que ofrezco– en el que incluyo algunas reflexiones que buscan incorporar cierta perspectiva del poder y la problematización de la educación en tanto fenómeno social. En ese sentido este libro también es un ensayo –“*escrito, generalmente breve, constituido por pensamientos del autor sobre un tema, sin el aparato ni la extensión que requiere un tratado completo sobre la misma materia*”²–. Manual y ensayo; en cualquier caso, un texto introductorio.

Me focalizo intencionalmente en la educación laica y estatal; por lo tanto no considero los riquísimos aportes de la educación religiosa (tanto católica como protestante) que, a pesar de la arremetida anti-confesional de los estados modernos (en especial el uruguayo), también se realizaron en la modernidad. Son básicamente dos los motivos para ello: en primer lugar considero que, a pesar del innegable valor de dichos aportes, no representan las más típicas expresiones moder-

1. DRAE, *Diccionario de la lengua española tomo II*, 1317

2. Ídem, 845.

nas, caracterizadas sobre todo por su carácter racionalista y secular; en segundo lugar, el interés de este texto es acercar aquellas teorías que permitan comprender la educación uruguaya actual que, a diferencia de la de los países vecinos, tiene una larga tradición laica y es relativamente poco lo que recoge de aquellos aportes.

Lo escribí en un estilo que busca ser sencillo y directo –a veces casi coloquial– pero sin socavar el rigor conceptual. Está dirigido, básicamente, a estudiantes de profesorado y magisterio, pero también a docentes, educadores no formales y otras personas interesadas en una introducción a estos temas –especialmente a quienes buscan, como yo, pensar la educación desde sus condicionamientos estructurales y desde nuestras vicisitudes concretas en las prácticas, con el fin de transformación–.

Es producto de una selección sistematizada de textos, que realicé en el marco de los cursos de *Teoría de la Educación y Pedagogía*, que tuve a mi cargo en el Centro Regional de Profesores del Norte a partir del año 1997, y de algunas reflexiones que en ese trayecto he podido hacer.

En el desarrollo integro elementos de *Historia de la Educación*, *Pedagogía*, *Sociología de la Educación* y *Filosofía de la Educación* –todas disciplinas que integran el hasta ahora llamado *Núcleo de Formación Profesional Común* (NFPC) (en la jerga estudiantil “tronco común”) en la formación docente nacional– por considerarlos inseparables a la hora de tratar de comprender la educación como un fenómeno humano, histórico y social, y desentrañar los supuestos teóricos que la han sustentado en las distintas etapas y que en buena parte la explican hoy.

Aunque en el trabajo trato de abordar un abanico lo suficientemente amplio de las principales corrientes modernas de pensamiento en educación, es pertinente aclarar, sin embargo, que la complejidad y extensión de los temas obliga a que ésta sea una sistematización necesariamente parcial –en los dos sentidos: incompleta y arbitraria– de un universo mucho mayor y más complejo de lo que aquí presento.

“La reflexión es una tarea de vagos y maleantes. (...) Pero si uno no quiere ser eterno errante, a riesgo de secarse en la subversión o pudrirse en la perversión, tendrá que volver alguna vez al «buen camino», volver a habitar la ciudad. En la ciudad hay hambre y explotación, bolas de goma y botes de humo, autopistas que rompen barrios y campos, chicos parados en las esquinas, hombres y mujeres que no encuentran trabajo y otros/as para los/as que el trabajo es una condena, personas torturadas y acribilladas a balazos, tiendas en las que sólo venden simulacros, enfermedades, pantallas de televisión, humo ruido y hastío... ¿Puede servir nuestra reflexión para que los que sufren estas catástrofes cambien esta ciudad o construyan otra?”.

Jesús Ibáñez, *Más allá de la Sociología*

La modernidad y la educación

“Pronto la Humanidad entera sabrá exactamente dónde habita, en qué clase de cuerpo celeste le ha tocado vivir. Al hombre ya no le alcanza con lo que dicen los viejos textos, y donde la fe reinó mil años, hoy reina la duda. (...) Hasta las verdades más respetadas son puestas en tela de juicio, y ha empezado a soplar un viento que levanta las doradas vestiduras de príncipes y prelados, dejando al desnudo piernas más gordas o más flacas, pero exactamente iguales a las nuestras”.

Bertolt Brecht, *Galileo Galilei*

La educación que examino en este trabajo es la impartida por la escuela moderna, o sea, aquella que se ha realizado a través de instituciones formales creadas en la modernidad.

Se puede situar la creación de las primeras escuelas en torno al año 3000 a.J. como consecuencia del desarrollo de la escritura en la cultura sumeria¹. A partir de allí son muchas las formas escolares que se han ensayado siguiendo las transformaciones sociales en las diversas sociedades. Pero la escuela pública, laica, gratuita, obligatoria, universal, tal cual la conocemos hoy, corresponde a la cultura propia de las sociedades industriales, es la típica expresión de la modernidad. Podríamos decir que la escuela actual es heredera directa de la escuela pública burguesa, una de las más importantes creaciones modernas –producto y a la vez impulsora de la condición moderna–.

Por lo tanto, cuando se habla de educación moderna (o de educación en la modernidad) en realidad se está haciendo referencia a un

1. Para más información sobre este punto, remitirse a Kramer (1985).

fenómeno de origen relativamente reciente que irrumpe en el escenario mundial a partir de la revolución francesa en el seno de los estados democráticos bajo la forma de sistemas nacionales de enseñanza². Según Pérez Gómez (1998) esta escuela pública corresponde a la cultura moderna, la que representa los patrones, valores y propuestas de la cultura moderna. Por otra parte se podría decir que el desarrollo de dicha escuela siempre ha estado en función de las exigencias y demandas sociales del mundo moderno y la mediación del estado.

Pero para una mejor comprensión de esto se impone abordar –aunque de forma sucinta y esquemática– la modernidad que ha sido objeto en los últimos años de extensas discusiones acerca de su designación y demarcación³.

Generalmente se aplica el término “modernidad” para designar cierta condición social con componentes sociales, culturales y económicos, un proyecto humano occidental que tiene ciertas características que lo definen. La modernidad *“surge con la extensión del imperialismo occidental en el siglo XVI; el predominio del capitalismo en Europa del norte (...) a principios del siglo XVII; la aceptación de los procedimientos científicos con la publicación de las obras de Francis Bacon, Newton y Harvey y, sobre todo, con la institucionalización de las prácticas y creencias calvinistas en el seno de las clases dominantes de la Europa septentrional. Podemos seguir este proceso cuando se produce la separación del ámbito doméstico de la economía y la creación de la institución de la maternidad en el siglo XIX. Aunque la idea de ciudadano puede retrotraerse hasta la época griega a través de las ciudades independientes del Estado italiano (...), la idea de ciudadano como portador abstracto de derechos universales es una idea moderna característica”* (Turner, *apud* Hargreaves, 1996, 51).

2. Esta afirmación puede ser sostenida aunque exista el antecedente de que el primer sistema educativo nacional fue el prusiano, implantado en plena monarquía ilustrada.

3. Touraine, Giddens, Habermas, Lyotard, Bauman y Vattimo, entre otros, han referido a la modernidad desde distintos enfoques y con diferentes valoraciones. Algunos (como Vattimo y Lyotard) han afirmado que actualmente la modernidad ha desaparecido y que, por lo tanto, hoy se vive una “posmodernidad”; otros (como Giddens y Habermas) creen que tal “posmodernidad” no existe y lo que se vive actualmente es una nueva etapa de la modernidad.

Pérez Gómez señala que “*la característica más definitoria de la modernidad es, sin duda, la apuesta decidida por el imperio de la razón como el instrumento privilegiado en manos del ser humano que le permite ordenar la actividad científica y técnica, el gobierno de las personas, y la administración de las cosas, sin el recurso a fuerzas y poderes externos o sobrenaturales*” (1998, 21). En ese sentido se trata de un proyecto profundamente humanista y terrenal, ya que erosiona y rechaza toda legitimidad teológica del poder político, económico y social, e instala el imperio de la razón. Este nuevo panorama cultural, que se extiende por toda Europa, supone transformaciones tanto a nivel de las estructuras objetivas como en las subjetividades; un nuevo *zeitgeist*⁴ caracterizado, entre otras cosas, por *la duda* y un nuevo “*viento*” que nos revela iguales, como muy bien lo retrata Brecht en el acápite de este apartado.

Los procedimientos estrictamente racionales son considerados suficientes para promover el desarrollo, la modernización⁵ y el progreso ilimitado en todos los ámbitos de la realidad natural y social. De esta creencia incondicional en el imperio de la razón se derivan algunas consecuencias:

- la búsqueda de modelos únicos de la Verdad, del Bien, y de la Belleza mediante criterios estrictamente racionales (metarrelatos legitimadores, omnicomprendivos y universalistas).
- El establecimiento de un procedimiento pretendidamente perfecto y objetivo de producción del conocimiento científico (el método científico universalmente válido).
- La afirmación del sentido lineal y progresivo de la historia, concibiendo el futuro como dato “dado” de la realidad o como

4. El término *zeitgeist* puede ser traducido como “espíritu de los tiempos” o “espíritu de la época” y fue utilizado por Hegel para dar cuenta de cierta unidad cultural que se manifiesta en todos los aspectos de la vida social; denota el *clima* intelectual y cultural que predomina en un período.

5. Suele confundirse los términos “modernidad”, “modernismo” y “modernización”. En realidad el término “modernismo” generalmente se lo usa para designar a cierto movimiento de carácter estético y artístico; y “modernización” a un proceso de adaptación de las economías nacionales a las dinámicas económicas internacionales.

evento inexorable y no problemático (idea del progreso subsidiario de la tecnología).

- La concepción, desarrollo y consolidación de un modelo ideal de organización política: la democracia burguesa, basada en la idea del ciudadano ilustrado y autónomo (estados-nación fundados en la igualdad formal).
- El privilegio del conocimiento de los expertos y de las vanguardias, y el consecuente establecimiento de jerarquías entre las culturas (especialización, fragmentación cartesiana del conocimiento de la realidad).
- El interés por definir y legitimar un modelo ideal de desarrollo y comportamiento humano: el occidental (etnocentrismo, imperialismo cultural).

Definida así la modernidad no se la debe confundir con la “época moderna” (período que comienza a fines del siglo XV y termina con la revolución francesa a fines del siglo XVIII) de la periodización tradicional de la historia. En tanto condición de la humanidad con implicaciones en lo cultural, lo social, político y económico, trasciende dicha época y en ese sentido se puede decir —aunque no sin controversias— que se extiende hasta nuestros días.

Muchos autores coinciden en afirmar que la modernidad comienza a desarrollarse en el siglo XVIII con la Ilustración o era de la razón, pero sus raíces pueden remontarse al siglo XV en el Renacimiento. Este fenómeno cultural consiste, por un lado, en una vuelta a la tradición grecorromana, y por otro supone una reafirmación de la persona humana y de la razón individual como centro y valor fundamental (Humanismo). Tanto Renacimiento como Humanismo están en la base del surgimiento de la modernidad.

Aunque pueda ser considerado como una negación al Medioevo, algunos consideran que el Renacimiento no fue una brusca ruptura con él, sino el producto de un largo proceso que abarcó el panorama de la cultura occidental desde el siglo XII al XIV. Esto implica que la modernidad —que, como dije, se nutre en su origen del Renacimiento— *“se había gestado en las ciudades comerciales de la Baja Edad Media en las que se había desarrollado el capitalismo y surgido una nueva clase social: la burguesía”* (Obiols y Di Segni, 2000, 3).

Esa transformación de la realidad europea que se detecta a partir del siglo XV –y que da lugar a la aparición de nuevos ideales de vida y, en consecuencia, de educación humana– estuvo condicionada por una serie muy compleja de elementos. Entre ellos se puede citar la caída de Constantinopla en manos de los turcos con la consiguiente inmigración de sabios griegos y obras clásicas a Italia; esto y los posteriores viajes de descubrimiento, pusieron en contacto a Europa con otras ideas, formas de vida y de organización social y política, conocimientos y técnicas, etc., que a la larga van a generar cambios importantes en la cultura occidental europea.

La nueva estructura social cuya gestación se remonta a la Europa medieval, el abrumador crecimiento de la ciudad donde el hombre conquista la posibilidad de acción política y de forjarse su propia vida, la nueva perspectiva universalista ofrecida por los recientes descubrimientos geográficos (fundamentalmente la llegada al continente americano), el progreso intelectual y racionalista de las universidades que formaron el espíritu crítico, la difusión del saber posibilitada por la invención de la imprenta, etc., todos estos fueron elementos que a la larga se conjugaron y forjaron el Humanismo europeo que dio base a la modernidad.

En todo caso conviene, para una mejor comprensión de este proceso, tener presente que la modernidad supuso cambios fundamentales que repercutieron en todos los aspectos de la vida social e individual de las personas en el mundo occidental, y que estos cambios son ambiguos en cuanto a sus efectos y valoraciones⁶.

1. En lo social supuso el fin de las rígidas sociedades estamentales –cuyos criterios de estratificación predominantes eran la tradición y el linaje– y el surgimiento y consolidación de las sociedades de clases, cuyos criterios de estratificación predominantes son económicos⁷.

6. *“La modernidad ha sido siempre un fenómeno de dos caras. Ha encerrado el potencial para ensalzar la condición humana, pero también para empobrecerla”* (Hargreaves, 1996, 53).

7. Según Weber (1972) a esto se le suman el estatus y el partido como fuerzas estratificadoras de las sociedades, pero reconoce –como Marx, Durkheim y otros científicos sociales modernos– que el principal factor que define la clase social es el económico.

A esto agréguese la consolidación de la burguesía como clase social dominante y la aparición –fruto de la industrialización– de una nueva clase social: la clase obrera o proletariado.

2. En lo político la modernidad supuso el derrocamiento de las monarquías absolutas y la aparición de los estados democráticos modernos. Durante todo el siglo XIX el estado moderno sufre una evolución y distintos ensayos de organización. Esta evolución alcanza su ápice con el estado benefactor (también denominado estado de bienestar o estado keynesiano) en la “alta modernidad”⁸ en pleno siglo XX. Este típico estado moderno –como las demás manifestaciones modernas y la propia modernidad en su conjunto– resulta ambiguo. La ambigüedad del estado moderno reside en que se trata de una organización política que, a la vez que ampara y protege a los individuos, también los controla y vigila, convirtiéndose, si recogemos los análisis de Foucault (1989), en un estado *panóptico*⁹.
3. En lo económico supuso el pasaje de una economía familiar de producción artesanal a una economía de estado de producción en masa; en las sociedades medievales el estado se dedicaba más a recaudar; en las sociedades modernas el estado se dedica más a organizar la economía.
El modo de producción moderno tiene implicaciones fundamentales en la sociedad; aquí también se verifican ambigüedades: a las promesas de abundancia y posibilidades de

8. La expresión “alta modernidad” se la debe fundamentalmente a Giddens (1993).

9. El panóptico es una prisión ideada en el siglo XVIII por J. Bentham en la cual se lleva a los extremos la economía de la vigilancia. Es posible vigilar a todos los prisioneros con un solo carcelero y hasta inducir en los prisioneros la idea de que están siempre expuestos y vigilados cuando en realidad no necesariamente deban estarlo. Se trata de un edificio circular con un patio interno donde se levanta una torre de vigilancia. Todas las celdas se vuelven hacia el centro y tienen una ventana por donde entra la luz desde atrás por lo cual los condenados siempre están visibles desde la torre pero no se puede ver al carcelero que los vigila. Es como un gran ojo que todo lo ve. El panóptico se convierte –de acuerdo a Foucault– en la gran metáfora del estado moderno que controla y vigila a través de los dispositivos institucionales del poder (Foucault, 1989).

acceso a los bienes de producción en masa, se oponen la padronización de la vida que se ajusta al ritmo de la fábrica y la alienación como fenómeno derivado de las nuevas formas de trabajo mecanizado. A su vez, el surgimiento de las masas obreras y la constitución del proletariado como clase, la reestructuración de la familia –que pasó a ser nuclear (padre, madre e hijos)– para ajustarse a las demandas de las sociedades industriales, etc., son otros fenómenos asociados a la revolución industrial.

Tal vez el rasgo más notorio del modelo de producción moderno, por lo menos en su etapa más típica, es la separación operativa entre planificación y ejecución. A los expertos les corresponde la primera y a los trabajadores la segunda; consecuentemente, el trabajo se hace cada vez más descualificado y alienante.

4. En lo educativo la modernidad supuso, sobre todo, la aparición de los sistemas nacionales de enseñanza a cargo del estado, una ruptura con la educación básicamente tutorial, elitista y a cargo de la iglesia y la implantación de una educación de masas, organizada bajo el lema de la igualdad esencial entre los hombres y cuyos fines fundamentales eran, por un lado, formar al ciudadano y construir el “sentimiento nacional” (acorde con el proyecto político burgués de consolidar el estado-nación y el régimen democrático) y, por otro, formar para el mundo del trabajo (acorde con el propósito económico burgués de atender al desarrollo de las fuerzas de producción en el modelo capitalista).

La educación escolar se torna dominante frente a otros formatos que dominaron en el pasado (religioso, familiar, social, et.) y tiende a burocratizarse al tiempo que se universaliza. El subsistema de enseñanza primaria –con su jerarquía piramidal, sus diferentes departamentos y secciones, su gobierno centralizado, etc.– es una típica macro-organización moderna al igual que los liceos departamentales. Asimismo las universidades, desde el punto de vista de lo organizacional, son instituciones modernas paradigmáticas, o sea, instituciones “*de enorme tamaño, balcanizadas en un montón de cubículos*”

burocráticos conocidos como departamentos, y precariamente articuladas mediante ese laberinto geométrico denominado «horario escolar»” (Hargreaves, 1996, 55).

La modernidad puede ser abordada desde muchas perspectivas y ser dividida en diferentes fases o etapas de acuerdo a cada una de ellas. Desde una perspectiva del poder¹⁰ a la modernidad se la podría dividir –esquemática y arbitrariamente, por razones meramente expositivas– en dos grandes fases: la *primera modernidad* o modernidad del *poder territorial* –militar, imperial, colonial, objetivante (se la podría ubicar entre los siglos XVI y XVII)– y la *segunda modernidad* o modernidad de poder de *governabilidad* –civil, política, subjetivante¹¹ (se la podría ubicar desde el siglo XVIII hasta la segunda mitad del XX)–.

En la primera modernidad el poder es singular, “externo” a aquello que somete. Genera –a partir de los grandes viajes y las grandes empresas militares– un saber centralizado y metódico que se utiliza, fundamentalmente, para la vigilancia de los territorios y de todo aquello que está sobre ellos (incluidos los individuos).

Conquista, colonización y territorialización son las grandes empresas europeas de donde nace y progresa esta modernidad militar. Allí se desarrolla una escritura objetal (objetiva y objetivadora) en el marco de la necesidad de medir el espacio, reticular las superficies, calcular distancias y tiempos, trazar cartas y mapas, resolver problemas de orientación, de itinerarios y de balística, etc. Es la época de “*la escritura-notación, una escritura-registro que consigna información y datos de importancia estratégica en bitácoras y cuadernos de viaje. (Pero también) de la ciencia, de las mediciones y de la precisión en las mediciones (...) en el que se despega toda esa cultura mecánica y fundamentalmente óptica,*

10. Esta división la tomo del filósofo uruguayo Sandino Núñez (2005).

11. El término *subjetivante* refiere a la capacidad de subjetivación. La subjetivación puede entenderse como un proceso de construcción de las subjetividades que el sistema requiere (por ejemplo, el estado-nación requiere del ciudadano como subjetividad necesaria para su sostén) Esta construcción se realiza a través de instituciones estatales (la escuela pública es una de los principales dispositivos de subjetivación). Ver: Foucault (1989), Deleuze (1991) y, especialmente, Núñez (2005). En cuanto a su relación con lo específicamente educativo y sus problemas actuales, Corea y Lewkowicz (2005) son suficientemente elocuentes.

visual, positiva, objetiva y objetivante, que todavía hoy en gran medida nos domina y nos determina” (Núñez, 2005, 21).

Todo este saber científico de conquista se aplicaba también para vigilar y controlar las poblaciones en los territorios conquistados. Se trataba de medir, contar cosas y cuerpos sobre el territorio conquistado, mapearlos, clasificarlos, dividirlos, ordenarlos. Resultaba un poder que se ejercía con economía ya que las técnicas que se aplicaban eran las mismas utilizadas para el control interno de efectivos en el ejército (conjunto de hombres peligrosamente armados, muchos contratados como mercenarios y luego convertidos en ejército regular). Es en este escenario (siglo XVI) –al menos eso es lo que parece– donde se da el nacimiento “*de la historia natural, de las ciencias naturales, de la metodología visual de la verdad y de la irreductible objetividad del universo físico*” (ídem, 22).

Todo esto comienza en el Renacimiento que, de acuerdo a Núñez (2005) y a despecho de lo que habitualmente se piensa, representa la época militar de la historia del capitalismo occidental moderno; “*la conquista y el despliegue del poder militar no son «el lado oscuro del Renacimiento» (...) –son el Renacimiento*” (ibíd., 23). En relación a nuestra realidad colonial “*la carnicería española en América no era simplemente el desborde, el enloquecimiento o el lado oscuro de una cultura: era su insumo, e incluso, llegado el momento, su motor*” (ibíd., 24). A pesar de Erasmo “*en el siglo XVI hay menos locura que método y tecnología imperial –un cristianismo que se está dejando invadir demasiado por el anti humanismo técnico del pitagorismo, el academicismo o el estoicismo*” (ibíd., 25).

En la segunda modernidad o *governabilidad* se inicia un proceso en cierto sentido contrario al poder militar. Se trata de un poder que prefiere la subjetivación al control o vigilancia, o mejor: prefiere la ideología a la represión. Comienza con la gran mutación de las tecnologías de poder ocurrida en el siglo XVIII: la proliferación y diversificación de las estrategias y técnicas subjetivantes sobre poblaciones y “almas”. “*El nacimiento de la moderna gobernabilidad ocurre cuando se advierte que es mucho más económico educar que vigilar. (...) Hay un poder que ya no opera sobre el cuerpo y que ya no opera territorialmente aislando individuos. Es un poder más complejo, más «bueno»; un poder, por definición «humanista», que prefiere la locuacidad al silencio y que se*

especializa en la construcción de subjetividades o «almas». (...) Básicamente, se trata de un poder que educa (...) Un poder que no actúa sobre mí desde el exterior sino un poder que me constituye, un poder que me dispensa el propio principio que me estructura” (ibíd., 25-27)¹².

Si bien se puede considerar que el pensamiento moderno comienza a desarrollarse a partir del siglo XVII, el mundo se torna plenamente moderno, por así decirlo, en el siglo XIX, cuando las estructuras objetivas (políticas, económicas, sociales, etc.) y las mentalidades (visión del mundo, expresiones culturales, etc.) poseen o participan de cierta condición (que integra rasgos como racionalidad, universalidad, humanismo, etc.) que las definen como típicamente modernas. De allí en más, todo esto se consolida y extiende hasta mediados del siglo XX, cuando comienzan a crecer los síntomas de crisis.

En efecto, los primeros síntomas de la crisis de la modernidad, suelen situarse ya en la primera mitad del siglo XX con los acontecimientos de escala mundial que interpelan los supuestos beneficios de la razón, la ciencia y la tecnología. En ese momento la modernidad, *“tan orgullosa y segura del poder de la razón y de la esperanza de felicidad, ve frustrados sus proyectos ante acontecimientos históricos tan desprovistos de razón como: las dos guerras mundiales; Hiroshima, Nagasaki; el exterminio provocado por los nazis; las invasiones rusas de Berlín, de los Balcanes: Croacia y Serbia; el desastre de Chernobyl; el hambre; el paro; la emigración; el racismo y la xenofobia; la desigualdad norte-sur, las políticas totalitarias; la destrucción de alimentos para mantener los precios; la carrera de armamentos; las armas nucleares, etc., etc.”* (Pérez Gómez, 1998, 22).

Ante todo esto, en pleno auge de la racionalidad autocomplaciente moderna, el siglo XX se revela irracional y la promesa moderna de un mundo mejor se revela vacía. Habermas, uno de los más importantes filósofos contemporáneos, nos ilustra muy bien esto: *“en todas estas versiones aparecen los rasgos oscuros de un siglo que «inventó» las cámaras de gas y la guerra total, el genocidio bajo el mandato del Estado y los campos de exterminio, el lavado de cerebro, el sistema de la seguridad del Estado y la vigilancia panóptica de pueblos enteros. Este siglo «produjo» sin duda más víctimas, más soldados caídos, más ciudadanos asesinados,*

12. Destacados en el original.

*más civiles ejecutados y minorías expulsadas, más personas torturadas, violadas, hambrientas y congeladas, más prisioneros políticos y fugitivos de lo que nadie nunca habría imaginado. La violencia y la barbarie determinan el signo de la época*¹³.

Sin embargo la lectura que hace Habermas –y toda la filosofía crítica de la *Escuela de Frankfurt*– no es desesperada¹⁴. No se trata de que la modernidad haya fracasado definitivamente, la misma resultó un proyecto “traicionado” pero aún inconcluso. Es necesario, por lo tanto, “refundar” dicho proyecto reinstalando la utopía bajo nuevas bases. En ese sentido esta filosofía –considerada por ello como “neomoderna” o “neokantista”– se niega a considerar la existencia de una supuesta posmodernidad. Los que postulan tal existencia (los filósofos posestructuralistas y “posmodernos”) serían considerados como manifestaciones neoconservadoras del pensamiento antiutópico y antimoderno.

Otros filósofos –entre quienes podríamos ubicar a Giddens, Bauman o Touraine– también se resisten a hablar del contexto cultural de las sociedades avanzadas de nuestro presente en términos de “posmodernas”; prefieren hablar de una mutación de la modernidad que se corresponde con una nueva fase del capitalismo tardío, o de la manera como se presenta la modernidad en las sociedades postindustriales, sociedades de la información o sociedades del conocimiento.

Pero también están aquellos –entre quienes podríamos ubicar a Vattimo, Lyotard, Derrida o Lipovetsky– que consideran que la modernidad es un proyecto agotado y que, de aquí en más, es mejor hablar de posmodernidad. “*La modernidad* –señala Díaz (1999, 17) con su habitual estética discursiva–, *preñada de utopías, se dirigía hacia un mañana mejor. Nuestra época –desencantada–, se desembaraza de las utopías, reafirma el presente, rescata fragmentos del pasado y no se hace demasiadas ilusiones con respecto al futuro*”. Si le creemos a Galeano (1993),

13. La cita es tomada de un artículo de Habermas publicado en internet bajo el título “¿Aprendemos de las catástrofes? Diagnóstico y retrospectiva de nuestro breve siglo XX” (traducción de José María Pérez Gay): <http://www.almargen.net/4-07-hn.html>.

14. A pesar de la radical negatividad de los análisis de la llamada “primera generación de la *Escuela de Frankfurt*”, que para algunos analistas caen en aporía, no es correcto decir que abandonan la utopía. La segunda generación, especialmente Habermas, desarrolla una teoría mucho más propositiva.

por lo menos en lo que nos dice en *Las palabras andantes*¹⁵, podemos deducir entonces que el desencanto de nuestra época –estéril, desembarazada, desilusionada– nos impediría caminar.

La supuesta posmodernidad o condición posmoderna¹⁶ se caracteriza, precisamente, por el “desencanto”, el nihilismo y el relativismo. En ese sentido se habla del “fin de la historia”, del “desfondamiento del sentido” y de la “disolución del sujeto”, entre otros conceptos que intentan dar cuenta del nuevo panorama cultural que sobrevive al fin de la modernidad. ¿Cómo responde la escuela a todo esto? Una aproximación a esta cuestión la abordo en capítulos posteriores pero, a continuación, presento una introducción al Humanismo y Renacimiento en tanto puertas de entrada a la modernidad, matriz donde se gestó la educación que heredamos hoy.

En el Humanismo renacentista de los siglos XVI y XVII se pueden ubicar, entonces, los orígenes de la concepción moderna de la educación; en algún sentido allí se marca un final y un comienzo en las formas de ejercer el poder o dirigir las personas por el estado: el final de una forma más afín con el Renacimiento y las sociedades tradicionales de soberanía (poder militar, represivo) y el comienzo de otra más afín con el Humanismo y las sociedades modernas disciplinarias (la gobernabilidad, ideológica).

15. “Ella está en el horizonte –dice Fernando Birri–. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar” (Galeano, 1993, 310).

16. La expresión *condición posmoderna* se debe a Lyotard (2004) quien la utiliza para designar el nuevo panorama cultural de las sociedades postindustriales que analiza en su libro homónimo.

“El demonio sintió el peligro que amenazaría su reino en caso de que las lenguas fuesen estudiadas por todos”.

Martin Lutero

Los albores de la modernidad: Humanismo y Renacimiento

“Cuanto menos se haga en forma de lecciones, mejor (...)
Hay que mezclar la instrucción con el juego”
Fenelón, *La educación de las niñas*.

Con el afán de contribuir a una mejor comprensión de la modernidad –y con ello de la educación moderna en sus diferentes versiones, así como críticas y alternativas– presento a continuación, brevemente, el pensamiento de algunos de los grandes promotores del Humanismo que, en un contexto renacentista muchas veces hostil, escribieron obras que sirvieron de referencia al pensamiento pedagógico moderno.

Estos verdaderos pioneros participaron de una época de profundos cambios originados por el resquebrajamiento de la filosofía clásica, la caída del sistema feudal y la crisis de la iglesia, entre otros aspectos. Una época, en consecuencia, caracterizada por una vuelta al ser humano y su condición en el mundo. Una época de profundo escepticismo, revelado en la preocupación por cuestiones de método, que se verifica fundamentalmente en el siglo XVII¹⁷.

17. Puede ser revelador que en esa época Descartes estuviera preocupado por establecer principios para ordenar y guiar el pensamiento, Bacon por establecer criterios para un método de las ciencias, Comenio para la enseñanza de todo a todos, los hermeneutas para la interpretación de los textos bíblicos con el fin de traducirlos a las lenguas modernas, etc.

El significado de las propuestas de estos precursores humanistas –profundamente revolucionarias para la época– sólo puede valorarse si las contrastamos con las concepciones y formas de educación establecidas desde la Edad Media y consolidadas en esa época. Recordemos que la educación medieval se caracterizaba por el dominio de la iglesia que monopolizó la enseñanza y desarrolló un modelo formalista: la escolástica¹⁸.

“*Al lado de las catedrales y en los monasterios se abrieron las escuelas a las que se puede considerar como el primer embrión de nuestra vida escolar*” afirma Durkheim (1992, 55). Se trata de una educación orientada a la vida religiosa, a la sumisión y la disciplina, en la que se menospreciaba la educación intelectual para la vida terrena. Excesivamente formal, memorística y verbalista, este tipo de educación comenzó a ser fuertemente cuestionada a partir de fines del siglo XV cuando ocurrieron una serie de cambios, entre ellos la génesis de un nuevo ideal educativo desarrollado a partir de pensadores humanistas que impulsaron una nueva visión del hombre y de su misión en la vida terrenal.

Esto no significa que la educación religiosa haya dejado de ser relevante. En rigor ella se reformó a partir del siglo XVI y realizó los primeros grandes aportes a la educación moderna a partir de la reforma –de la mano de Lutero, Calvino y Melanchthon– y la contra-reforma con el estupendo desarrollo de los jesuitas y su famoso *Ratio Studiorum*. Algunos de estos aportes pronto fueron adoptados por la educación pública secular como modelos a partir de los cuales se estructuraron los primeros sistemas nacionales en el siglo XVIII.

El nuevo impulso humanista se gestó en un escenario más bien poético, disarmónico, cálido, de cuentos fantásticos, de humor e ironía, de ensayos literarios, de una escritura en primera persona, de una filosofía popular centrada en las personas y en la vida práctica, etc., en

18. La escolástica era, básicamente, un método de enseñar y de filosofar basado en la lógica aristotélica. Consistía en una disputa o discusión donde se trataba de analizar argumentos en conflicto –basados en el criterio de la autoridad de los textos aceptados– para llegar a la Verdad. Era una enseñanza excesivamente formal y que se realizaba en tres fases: A - La *lectio*: lección magistral. B - La *disputatio*: discutir al mismo nivel de información. C - *Opísculos*: conclusiones dogmáticas. Pedro Abelardo –filósofo y educador medieval– sistematizó ese método en su obra *Sic et Non* (Sí y No).

contraposición –como señalé siguiendo a Núñez (2005) en el apartado anterior– al frío escenario renacentista de la precisión, la escritura en tercera persona, la ciencia y el cálculo.

Sin embargo, los humanistas y renacentistas –si aceptamos esta separación analítica– compartieron una época bisagra. A continuación presento algunos de estos humanistas más destacados.

Erasmus: ironía y humanismo

Desiderio Erasmo de Rotterdam (1467¹⁹-1536), uno de los más grandes divulgadores del Humanismo en ese período, representa el ejemplo vivo de un nuevo orden de cosas: la mentalidad humanística de la cual se tornó uno de sus mayores representantes. Creía en las posibilidades de la inteligencia humana para distinguir claramente entre el bien y el mal; el libre arbitrio era considerado por él la fuente de todo auténtico pensamiento religioso y de toda opción moral.

En sus trabajos trata con ironía la producción intelectual medieval y se burla del formalismo de las universidades medievales, reducido de escolásticos. Erasmo representó la corriente erudita de la época que buscaba en los clásicos las fuentes de la sabiduría griega. Aunque nunca despreció explícitamente la ciencia, su preocupación se centró sobre todo en la literatura y en la estética –ámbitos menos apolíneos y adustos–. En su obra más importante *Elogio de la locura*, critica la hipocresía y la insensatez humana, y todas las formas de tiranía y supersticiones, mientras, al mismo tiempo, reflexiona sobre la necesidad humana de las pasiones, de una “sabia locura” responsable por el amor y el placer, a la vez que resalta las bondades de la naturaleza frente a la artificialidad del formalismo imperante. “*Así como las ciencias más favorecidas son las que más se aproximan a la Sandez²⁰, así también los hombres más dichosos serán los que se abstengan en absoluto de relacionarse con el saber y se gobiernen según los imperativos de la Naturaleza, que nunca se equivoca ni extravió a nadie, a menos que se pretenda traspasar*

19. La fecha de nacimiento de Erasmo no está determinada con exactitud, según las fuentes puede ser entre 1466 y 1469, según lo señala Margolin (1993).

20. En la edición de 1936, la traducción de la obra sustituye la palabra “locura” por “sandez”.

los límites de la condición humana. La Naturaleza no quiere nada artificial; ella se muestra tanto más hermosa allí donde la mano del hombre no la ha profanado” (Erasmus, 1936, 75).

Fue un esmerado estudioso de todas las ramas del saber de su época, entre ellas la educación, a la que dedica algunos de sus más importantes libros: *Coloquios*, *La educación del hombre cristiano, sobre el método de estudio*, y *Sobre la educación liberal para niños*. Entre las reflexiones sobre la sociedad de su tiempo, Erasmo criticó la educación vigente por considerarla excesivamente severa y alejada de la realidad de niños y niñas. Difundió una educación concebida como una llamada a la interioridad religiosa aunque fue un ferviente crítico de las prácticas religiosas de su tiempo.

Propuso como fines de la educación la formación de la capacidad de discernimiento, el arte de desarrollar una idea en un lenguaje correcto, abundante, adecuado al tema y elegante; en otras palabras: el arte de hablar y escribir –un arte, como veremos, clave para fundar una nueva etapa en las formas de conducción de las personas por el estado: la modernidad subjetivadora de la gobernabilidad. “*No hay nada más admirable ni más magnífico que el discurso (oratio), cuando, rico en ideas y palabras, fluye abundantemente como un río de oro*”²¹; todos fines profundamente humanos y terrenales, alejados del ideal ascético del modelo medieval.

Para este tipo de educación el preceptor (maestro) debería saber todo, o por lo menos poseer lo más esencial de cada una de las disciplinas. Reivindicó para el preceptor el dominio de una ciencia universal; esta exigencia es para aligerarles la carga a los discípulos quienes elegirían algunos de los autores pues la ciencia no es el fin sino el instrumento para el logro de los fines antes dichos.

Con ironía, hablando en nombre de la sandez (locura), recuerda que “*los niños y los locos dicen las verdades*” pero inmediatamente sugiere olvidar todo su discurso –precisamente el *Elogio de la locura*– pues él mismo no recuerda una sola palabra de todo lo que dijo allí. Recurre entonces a un popular adagio de su época “*no me gusta el convidado que tiene buena memoria*”; y suma otro inventado por él –y, ciertamen-

21. Este objetivo, que Erasmo lo enuncia como la *orationis facultaten parare*, está muy bien analizado en Durkheim (1992, 248).

te, complementario de aquél— “*detesto al oyente que se acuerda de todo*” (Erasmus, 1936, 146).

Vives: la búsqueda de la autenticidad

Juan Luis Vives (1492²²-1540), humanista y filósofo español, vivió la mayor parte de su vida en Francia, Inglaterra y los Países Bajos. Su pensamiento pedagógico se opuso a la decadencia de la educación intelectualista y libresca —propia del modelo escolástico— proponiendo una educación práctica.

Según Luzuriaga (1973) Vives concibió y promovió una enseñanza que partiera de las sensaciones o impresiones para llegar a la imaginación, y de allí a la razón. Fue uno de los primeros en recomendar el estudio psicológico de los alumnos con el fin de buscar el desarrollo del ser auténtico. “*Cada dos o tres meses los maestros deliberarán con paternal afecto y grave discreción el espíritu de sus alumnos y asignarán a cada uno aquel trabajo para el que parezcan más adecuados*” (Vives, *apud* Luzuriaga, 1973, 107).

En su obra reconoce la necesidad de establecer una separación entre la lógica y la metafísica con el fin de oponerse a la filosofía de su tiempo que había degenerado en una sofística sin sentido. Asimismo señala la importancia de atenerse a la naturaleza.

Fue uno de los primeros en reconocer las ventajas del “método inductivo”, el valor de la observación rigurosa y de la experiencia en contraste con la memorización de textos y el “método deductivo” que predominaba en su época. Asimismo se manifestó a favor de los ejercicios corporales y advirtió sobre los peligros de la selección precipitada de talentos reclamando la responsabilidad “social” de la educación y de la ciencia misma.

Sugirió una educación integral que desarrollara la autenticidad del ser humano de modo que “*cada uno debe sentir de sí, no honoríficamente, sino con moderación, o, por mejor decir, humildemente; que éste*

22. Según lo reporta Marín (1995) “*nace en Valencia, España, en 1492 o 1493, pues los testimonios sobre la fecha son contradictorios*” (1995, 757).

es el fundamento firme y propio de la educación, muy buena y verdadera cortesía. Que por eso debe procurar cultivar y adornar el entendimiento con el conocimiento de las cosas, ciencia y ejercicio de virtudes; que de otra manera el hombre no es hombre, sino bestia” (Vives, 1936, 301).

Su pensamiento sobresalió fundamentalmente por uno de sus rasgos más interesantes: su carácter práctico y antiescolástico. Este rasgo convirtió su filosofía en una forma de sabiduría singular, centrada en las personas y la búsqueda de la felicidad en las cosas sencillas y en una vida moderada en el mundo terrenal, contraria a los intereses de la ortodoxia cristiana para quienes la felicidad estaba reservada solamente en el paraíso y su búsqueda en este mundo constituía una afrenta al orden divino de las cosas y a la Verdad revelada. Este pensamiento ecléctico, con influencias del aristotelismo y el platonismo, ejerció una gran influencia entre los humanistas de su época.

Tomas Moro: Utopía

Tomás Moro (1478-1535) se formó en la Universidad de Oxford. Estudió derecho después de dejar Oxford, pero su interés se centró en la ciencia, la teología y la literatura. Su pedagogía se orientó al hombre en dos vertientes de vida: el trabajo y el ocio. Es considerado por muchos un precursor de la pedagogía social, con su obra emblemática conocida con el nombre de *Utopía* (1517) (su título original es *Del estado ideal de una república en la nueva isla de Utopía*), un relato satírico sobre la vida en una isla ficticia.

En *Utopía*²³, los intereses de los individuos están subordinados a los de la sociedad. “*Deber es, pues, del soberano, velar más por la prosperidad de su pueblo que por su personal felicidad, como el pastor que apacentar debe a su rebaño y no ocuparse de sí mismo. (...) Reinar sobre un pueblo de miserables es cosa incompatible con la dignidad de un soberano*” (Moro, 1996, 28).

23. Al parecer la construcción del nombre *Utopía* responde a la combinación de los prefijos griegos *ou* –que significa “no”– o, posiblemente, *eu* –que significa “bueno”–, seguido del vocablo *topos* que significa “lugar” –un (no) lugar, a todas luces imaginario, ideal, bueno o mejor que los lugares “reales” de su época–.

En esa isla fantástica la tierra pertenece a todos puesto que “*doquiera exista la propiedad privada, donde midesse todo por el dinero, no se podrá conseguir que en el Estado imperen la justicia y la prosperidad (...) Es por ello, que en mi interior reputo prudentísimas y santísimas las instituciones de los Utópicos. Bástanles pocas leyes para asegurarles un gobierno excelente (...) Es por tal motivo que estoy persuadido de que el único medio de distribuir equitativamente los bienes y de asegurar la felicidad de la sociedad humana, es aboliendo la propiedad*” (idem, 30-31).

Allí todos sus habitantes deben desempeñar un trabajo, pero sin que ello implique explotación alguna, “*las instituciones de aquella República esencialmente tienden a libertar a todo los ciudadanos de las servidumbres materiales en cuanto lo permiten las necesidades de la comunidad y también a favorecer la libertad y el cultivo de la inteligencia. Creen ellos que en esto consiste la humana felicidad*” (ibíd., 44).

Además se practica la enseñanza universal y la tolerancia religiosa ya que “*diferentes son las religiones existentes no sólo en los distintos lugares de la isla sino en cada ciudad*” (ibíd., 72); pero “*en primer término la razón inspira a todos los mortales el amor y la veneración a la Divina Majestad, a la que debemos lo que somos y la posibilidad de ser felices*” (ibíd., 54); “*no hay en ningún lugar del mundo pueblo más interesante ni república más feliz que aquélla*” (ibíd., 58).

La obra termina con una expresión aventurada para la época: “*hay en la República de Utopía, muchas cosas que desearía ver en las ciudades nuestras. Cosa que más que espero, deseo*” (ibíd., 81).

De esta manera *Utopía* se convirtió en una obra contestataria del orden establecido en Inglaterra del siglo XVI. Murió decapitado al parecer por negarse a reconocer al rey Enrique VIII como autoridad religiosa en Inglaterra.

Rabelais: la educación natural

François Rabelais (1494-1553), uno de los más importantes humanistas del siglo XVI, desarrolló un ideal educativo basado en la naturaleza. Se trata de un sistema que promueve el ejercicio buscando el desarrollo de todas las capacidades naturales del individuo. La educación debería estar orientada al ideal del hombre universal para

quien nada le es extraño o ajeno. Este ideal es representado por dos personajes creados por él en sus romances satíricos: *Gargantúa* y su hijo *Pantagruel*. A ellos no les falta nada, no dejan de lado ninguna especialidad. Deberán no solo saber música, sino dominar todos los instrumentos, conocer todos los oficios y todas las industrias, etc.

Para Rabelais el hombre ideal no debería estar condicionado por votos, reglamentos, horarios, sino que debería desarrollarse totalmente libre atendiendo únicamente a su naturaleza interna. El conjunto de su obra es, en verdad, una utopía divertida donde todo es exagerado comenzando por los personajes, que son gigantes. Al comenzar la educación de *Gargantúa*, su preceptor le habría dado de beber el líquido de una planta llamada *heléboro*, “*para que se olvidara de todo cuanto había aprendido con sus antiguos preceptores*”²⁴, simbolizando con ello –por la vía inteligente de la sátira jocosa– la necesidad de eliminar todo recuerdo de la educación tradicional medieval.

Es considerado un precursor del realismo y del naturalismo pedagógico –que dos siglos más tarde Rousseau se encargará de desarrollar y difundir–. Su idea fundamental es la de una educación relacionada con la naturaleza, lo cual supone que primero hay que atender al cuerpo, sus necesidades, ejercicios físicos e higiene en una vida al aire libre. Sin embargo el aspecto intelectual no queda de lado en su concepción; es uno de los primeros en reconocer el valor de las ciencias en la educación pero aprendidas de la naturaleza y no de los libros.

Luzuriaga, analizando la concepción pedagógica de Rabelais, ve en ella los antecedentes de una educación progresista que, según él, solamente podremos encontrar 400 años más tarde en pleno siglo XX. “*De gran interés es también el ambiente de libertad que debe tener la educación y el carácter atractivo que han de reunir los métodos de enseñanza. Éstos deben ser intuitivos y activos, y estar en contacto con la realidad natural y social. En suma, la educación debe ser alegre, risueña, libre y su fin es la formación del hombre integral, completo*” (1973, 111).

24. Rabelais *apud* Arruda (1989, 116).

Montaigne: naturaleza e individualismo

Michel de Montaigne (1533-1592), junto a Rabelais es considerado uno de los grandes humanistas franceses –tal vez el más representativo– que difundió en Europa el individualismo pedagógico. Deposita en la naturaleza toda la confianza, ella lo puede todo y lo hace todo. Al nacer poseemos en estado innato toda ciencia necesaria para vivir. Según él, todos los productos de la civilización sólo son “*una especie de ropaje exterior con el que se envuelve más o menos elegantemente el espíritu, pero que no llega a la sustancia de nuestra alma*”²⁵.

Rechazaba la instrucción como la forma segura de lograr el buen juicio, prefiriendo “*una cabeza bien hecha a una cabeza bien llena*”²⁶. Esta perspectiva llevó a que Durkheim (1992) –desde su concepción positivista– lo considerara como un “nihilista pedagógico” que reduce la utilidad del estudio de las bellas artes a la enseñanza de la escritura y la ciencia a una erudición inútil. Su obra es tachada de “pura fachada” donde no hay espacio para ninguna fe pedagógica.

Sin embargo Luzuriaga (1973) resalta en Montaigne su aspecto humanista y su concepción de una educación integral que sobresale al realismo y naturalismo que comparte con Rabelais. “*No es un alma, no es tampoco un cuerpo lo que el maestro debe tratar de formar; es un hombre*”²⁷. Para este tipo de educación se necesita un maestro “*de mejor cabeza que provisto de ciencia*”²⁸ (en esto polemizó con Rabelais quien creía que el maestro debería dominar todas las ciencias cayendo en un enciclopedismo), que imparta una educación que comience en la primera infancia teniendo en cuenta las disposiciones naturales de los niños y niñas, y su naturaleza activa.

Es notorio el contraste de esta concepción –típicamente renacentista y humanista– con el formalismo de la educación anterior. De

25. Durkheim (1992, 282) refiriéndose a Montaigne.

26. Este anhelo parece aún incumplido; Morin, a finales del siglo XX, retoma ese lema montaigneano en el sugerente título del libro *La cabeza bien puesta* (...) (Morin, 2001). Esta observación la debo a Fernando Acevedo.

27. Montaigne, *Ensayos*, Capítulo XXV *apud* Luzuriaga (1973, 111).

28. Ídem, 111.

acuerdo a ella, el maestro o preceptor debe mostrar al alumno las cosas haciéndole tomar gusto, elegir y discernir por sí mismo, “*ya preparándole el camino, ya dejándole en libertad de buscarlo*”²⁹, y para ello puede prescindir de un plan ya que debe aprovechar todo emergente ocasional. En ese sentido se confía más en la naturaleza que en las imposturas de una educación libresca pues, en palabras del propio Montaigne, “*todo lo que ante nuestra vista se muestra es libro suficiente*”³⁰.

Enfatizaba en una instrucción que atendiera más que nada a la formación del juicio y al aprendizaje de las cosas más que las palabras. “*Entre los estudios liberales* –decía irónicamente, en crítica alusión a la educación universitaria medieval– *empecemos por aquellos que nos hacen más libres*”³¹.

Todos estos pensadores humanistas desarrollaron sus ideas en un escenario pocas veces amistoso a tales veleidades dionisiacas; un escenario cuyas condiciones culturales eran mucho más favorables a la conquista, al avasallante desarrollo de la tecnología óptica, las ciencias naturales, el cálculo, etc., –todas tributarias de lo que denominamos poder territorial o militar– mientras, sin saberlo, estaban creando condiciones ideológicas que, más adelante, se plasmaron en un nuevo escenario geopolítico –esta vez sí favorable a ese humanismo–: la gobernabilidad.

La educación que estos humanistas promovían era sustancialmente disfuncional a aquel escenario renacentista de poder territorial. Una educación que formara alguien capaz de reflexionar y pensarse a sí mismo, o sea, al sujeto –alguien que puede decir “yo”³² en la medida en que se apropia del discurso que lo describe–. Una educación subjetivante, diríamos hoy, más funcional a la gobernabilidad que aparecerá 200 años más tarde.

El escenario renacentista de poder territorial promueve un discurso “externo” sobre el territorio y las cosas que están sobre él, y una escritura en tercera persona. La educación funcional a aquellas condiciones geopolíticas renacentistas estaba orientada a formar un individuo capaz de operaciones de pensar, medir, calcular el territorio y las

29. *Ibíd.*, 111.

30. *Ibíd.*, 112.

31. *Ibíd.*, 112.

32. “*la revuelta es decir yo y decir yo es ser gobernado*” (Núñez, 2005, 19).

cosas –o sea, objetivar– y, por eso mismo, ser pasible de tales operaciones –o sea, ser objetivado–.

Otros pensadores sí estuvieron más a tono con ese escenario del apolíneo científicismo renacentista. Aquellos que con sus ideas –entre ellas las pedagógicas– impulsaron las ciencias y las tecnologías que permitieron el mejor despliegue del poder territorial de conquista, vigilancia, control y orden.

El impulso renacentista: la educación realista e intuitiva

El movimiento renacentista, como vimos, comienza en el siglo XV y desarrolla gran parte de su potencial en el siglo XVI a través de influyentes pensadores –filósofos, científicos y artistas–. Es el siglo del desarrollo de la cartografía, de lentes y artefactos ópticos, “*de la pintura de caballete, del despegue de la perspectiva de Brunelleschi o Alberti, de la representación planar del espacio: paisajes, diagramas, planos y mapas. (...) El siglo de Telesio, Giordano Bruno, Galileo, Durero, Campanella*” (Núñez, 2005, 21).

Es en este período que Europa se vio conmovida por el gran conflicto religioso de la reforma y la contrarreforma. Este cisma trajo como consecuencia una serie de cambios en la educación. Gadotti (1993) considera que el pensamiento pedagógico del Renacimiento se caracterizó por una revalorización de la cultura greco romana, desarrollando una nueva mentalidad que cambió la educación tornándola más práctica, incluyendo la cultura del cuerpo y tratando de sustituir los métodos mecánicos por procesos más agradables –aunque, en los hechos, igualmente disciplinadores y controladores del individuo–. Esta educación preparó la formación del hombre burgués, de allí que nunca llegó a difundirse a las masas populares, se caracterizó por su elitismo, su carácter aristocrático y por su individualismo liberal. Alcanzó, en esa época, principalmente al clero, la nobleza y la burguesía naciente. El siglo XVII, con el despegue de las ciencias, supone para la pedagogía una reacción frente al sistema de enseñanza humanística, centrada en el saber de los antiguos (griegos y romanos) y con finalidad de carácter moral. A continuación presento algunos exponentes de esta reacción.

Ratke: la didáctica para una nueva educación

Wolfgang Ratke (1571-1635), también conocido con el nombre de Raticius, fue uno de los más reconocidos educadores realistas alemanes. Su pensamiento pedagógico se encuentra formulado en forma de aforismos, postulados y normas, especialmente en su obra *Principales aforismos didácticos*. Propuso un método universal entre cuyos principios generales se encuentra el de que debe aprenderse una cosa por vez, hay que poner uniformidad y armonía en todo, repetir con frecuencia la misma cosa, no debe aprenderse nada de memoria, etc.

Inspirado por Bacon, entendía que en educación se debería ir de las cosas a los nombres, de lo particular a lo general, de las lenguas maternas a las lenguas extranjeras. Sus propuestas concretas de educación, en diversas escuelas que él mismo fundó, encontraron siempre la oposición de la iglesia. Fue el primero en utilizar el término *didáctica* pero la historia ha sido injusta y se lo atribuye a quien tuvo mayor repercusión: Comenio.

Raticius, como lo llamaban en la época, se constituyó junto a Descartes, en uno de los grandes impulsores de la educación realista, que rechazaba el excesivo peso puesto en la formación literaria propugnada por algunos humanistas de entonces.

Descartes: la esencia racional del hombre

René Descartes (1596-1650), filósofo y matemático francés, fue uno de los más severos críticos del sistema escolástico y de los excesos de la educación literaria y humanística de su época. “*Me nutrí en las letras desde mi infancia –nos dice en su Discurso del método–, y puesto que me persuadían de que mediante ellas se podían adquirir un conocimiento claro y seguro de todo lo que es útil para la vida, yo tenía fuerte deseo de aprenderlas. Mas no bien hube terminado todo ese curso de estudios, al final del cual se suele ser recibido en el rango de los doctos, cambié enteramente de opinión*” (Descartes, 1999, 18).

Le dio un gran impulso a la educación realista, o sea, a aquella orientada más a las ciencias de la naturaleza, y no tanto a la literatura y humanidades. Si bien la mayor parte de su obra no versa precisamente sobre la educación, escribió un libro de jugoso contenido educativo llamado *Guía espiritual* al cual divide en *Reglas*. Allí establece, entre otras cosas, la necesidad de que la mente sea encaminada de manera que pueda formarse conceptos verdaderos y vigorosos de todos los objetos que se le presenten; según él éste debe ser el verdadero fin de todo estudio. Enfatizaba que es necesario ocuparse de los objetos que se pueden conocer de manera cierta, o sea, clara y precisa, en coherencia con sus afamados principios desarrollados en su *Discurso del Método*.

Sin embargo, Descartes, antes que nada, fue filósofo y matemático, uno de los más destacados impulsores del racionalismo en filosofía. Su obra constituyó la base de todo el pensamiento moderno de tal manera que hoy el paradigma de la modernidad recibe el nombre de “paradigma cartesiano”. Los principios de su *Discurso del método* están en la base de toda la investigación científica en la modernidad, en la organización política, hasta incluso en la organización curricular de la escuela pública moderna. Veamos esos principios acudiendo a sus propios términos.

“Y como la multitud de leyes sirve a menudo de excusa para los vicios, de suerte que un Estado está mejor regido cuando, teniendo pocas, se observan estrictamente, así, en lugar de ese gran número de preceptos de que se compone la lógica, creí que me bastarían los cuatro siguientes, a condición de que tomara una firme y constante resolución de no dejar de observarlos ni una sola vez.

El primero consistía en no admitir jamás nada por verdadero que no conociera que evidentemente era tal; es decir, evitar minuciosamente la precipitación y la prevención, y no abarcar en mis juicios nada más que lo que se presentara tan clara y distintamente a mi espíritu que no tuviera ocasión de ponerlo en duda.

El segundo, en dividir cada una de las dificultades que examinara en tantas partes como fuera posible y necesario para mejor resolverlas.

El tercero, en conducir por orden mis pensamientos, comenzando por los objetos más simples y más fáciles de conocer para subir poco a poco, como por grados, hasta el conocimiento de los más compuestos, y aun suponiendo orden entre aquellos que no se preceden naturalmente unos a otros.

Y el último, en hacer en todo enumeraciones tan completas y revisiones tan generales que tuviese la seguridad de no omitir nada” (Descartes, 1999, 32).

Su preocupación por el método y su radical escepticismo reflejan el espíritu de la época, una época de reconstrucción del edificio de la metafísica que había comenzado a construirse desde Aristóteles y que, al final de la Edad Media, los acontecimientos históricos habían destruido. Un edificio milenario cuyas verdades dadas por demostradas habían caído. Había que ser muy cuidadoso, entonces, para reconstruir el edificio de las verdades, del conocimiento y de toda la filosofía, esta vez desde el propio hombre racional y no al amparo de las verdades reveladas. Pero estas preocupaciones también reflejan y se producen bajo condiciones geopolíticas particulares en las cuales Europa abandona su auto- enclaustramiento y se dirige a la conquista de nuevos territorios.

El racionalismo moderno de vertiente francesa alcanza su ápice con este pensador quien en su famoso *Cogito* establece las condiciones para el conocimiento humano y el punto de partida para su filosofía. A despecho de su radical escepticismo, su pensamiento contiene, sin embargo, un residuo de realismo: existe la *res cogitans* como realidad independiente y por sí misma. Esa nueva realidad —el yo-mente-pensante— tiene, en Descartes, el estatuto de cosa, que por su inmediatez se identifica con el yo: “*yo soy una cosa que piensa*” dice sin reparos dejando incólume (olvidado ingenuamente, al decir de García Morente³³) la noción de “cosa” que procede del viejo realismo. Volvamos a las palabras de Descartes.

“Hacia mucho tiempo que, respecto de las costumbres, había advertido que a veces es bueno seguir opiniones que sabemos son harto inciertas, como si fueran indudables, (...) pero, como ahora sólo deseaba dedicarme a la investigación de la verdad, pensé que era preciso que hiciera todo lo contrario y que rechazara como absolutamente falso todo aquello en que pudiera imaginar la menor duda, a fin de ver si después de eso no quedaría algo en mi creencia que fuera completamente indudable” (ídem, 47).

33. “En el «*cogito*» cartesiano ha quedado olvidado o como subrepticamente, como ingenuamente introducida, una noción: la noción de cosa” (García Morente, 1962, 148).

Establece de esta manera el procedimiento a que queda reducida su “duda metódica”, con la cual pretendía fundar una nueva filosofía que le permitiera alcanzar la certeza, sin el apelo a la autoridad de la tradición o de textos antiguos y sin caer en la “trampa” de los sentidos.

Su extremo escepticismo y su purismo metodológico lo expresa en el siguiente itinerario de su “duda”:

*“Así, a causa de que nuestros sentidos nos engañan a veces, quise suponer que no hay nada que sea como ellos nos lo hacen imaginar; y puesto que hay hombres que se equivocan razonando, aún respecto de las más simples materias de la geometría, y hacen en ellas paralogismos, juzgando que yo estaba expuesto a errar como cualquier otro, rechacé como falsas todas las razones que antes había tomado por demostraciones. Y, por último, considerando que todos los mismos pensamientos que tenemos estando despiertos nos pueden venir también cuando dormimos, sin que haya entonces ninguno que sea verdadero, me resolví a fingir que todo lo que alguna vez me había penetrado en el espíritu no era más verdadero que las ilusiones de mis sueños. Mas inmediatamente después, me fijé en que, mientras yo quería pensar así, que todo era falso, era preciso que yo, que lo pensaba, fuera algo. Y advirtiendo que esta verdad: **yo pienso, luego yo soy**, era tan firme y segura que no podían conmovérsela todas las más extravagantes suposiciones de los escépticos, juzgué que podía admitirla sin escrúpulo como primer principio de la filosofía que yo buscaba”* (ibíd., 48)³⁴.

De su *cogito ergo sum* —el principio último de su filosofía, la certeza que andaba buscando— se derivaron consecuencias que él mismo se encargó de enunciar: *“luego, examinando con atención lo que era, y viendo que podía fingir que no tenía cuerpo y que no hay mundo, ni lugar donde yo estuviera, mas que no podía fingir por eso que yo no fuera y que, por el contrario, del hecho mismo de que yo pensara en dudar de la verdad de lo demás, se seguía muy evidentemente que yo era, en lugar de que, si solamente hubiese cesado de pensar, aunque todo el resto de lo que alguna vez hubiera imaginado hubiese sido verdadero, yo no tenía razón alguna para creer que yo hubiese existido, conocí de ahí que yo era una sustancia cuya total esencia o naturaleza no es sino pensar y que, para ser, no necesita lugar alguno ni depende de cosa material alguna. De suerte que ese yo, es*

34. Destacados míos.

decir, el alma por la cual soy lo que soy, es enteramente distinta del cuerpo, y aunque es más fácil de conocer que él no fuera, ella no dejaría de ser todo lo que ella es” (ibíd., 48).

El núcleo de la filosofía cartesiana es el estudio de los fundamentos del conocimiento humano, en ese sentido se puede decir que con él se origina la epistemología o teoría del conocimiento como tema central de la filosofía moderna. La cuestión central del Discurso del Método versa sobre cuáles son las verdades que podemos conocer con certeza. Desecha la filosofía escolástica y aristotélica por considerarlas incapaces de dar respuesta a las exigencias científicas de su época, y propone una filosofía inspirada en las matemáticas para desarrollar un método –la “duda”– que aporte certeza al espíritu humano en todas las cuestiones.

Su pensamiento ejerció claras influencias en la educación de su tiempo y posterior. Un claro ejemplo es Comenio cuyo pensamiento abordo a continuación.

Comenio: pansofía y paz universal

Jan Amós Comenio (1592-1670) es considerado por muchos como el gran precursor de la educación moderna. Fue pastor protestante, profundamente consustanciado con los problemas de su época. Escribió *Didáctica Magna* en 1657 –20 años más tarde de la aparición del *Discurso del Método*– logrando integrar en su obra ideas de los mejores moralistas y pedagogos anteriores. Proponía entre otras cosas la posibilidad de una educación simultánea y de la escuela unificada con el fin de procurar enseñar todo a todos (ideal de “pansofía”). La enseñanza simultánea era, además de un avance metodológico para la época, una visión política de la escuela contraria a la visión de la enseñanza tutorial de la nobleza feudal.

Fue un severo crítico de la enseñanza de su época que, según él, estaba paralizada debido a que carecía de objetivos claros; no se trazaron los caminos para llegar a su fin con seguridad y sin error; las diferentes asignaturas se enseñaban separadamente sin tener en cuenta los

vínculos naturales que las unen; y, por último, las ciencias y las artes se presentaban fragmentadas, en lugar de forma global.

Según él en la enseñanza se deberían tener en cuenta algunos principios (que recuerdan la propuesta de Ratke y, obviamente, inspirados en Descartes):

- Proceder por etapas.
- Examinar las cosas por sí mismo, sin abdicar frente a la autoridad superior.
- Actuar por sí mismo.

Propuso por primera vez la enseñanza pública; quería que se transformara cada escuela en un establecimiento público donde niños y niñas pudieran aprender a vivir sanamente, incluso se dispusiera de un terreno de juegos con el fin de habituarlos a la actividad y el ejercicio de la “vivacidad” considerada necesaria a lo largo de la vida. En ese sentido no sería difícil –afirma con convicción Comenio– hacer de toda la vida una escuela.

Para poder atender al perfeccionamiento progresivo del hombre deberían instituirse siete escuelas que corresponden a las siete edades del hombre:

- la escuela del nacimiento, ubicada en todo lugar donde los hombres nacen;
- la escuela de la primera infancia, ubicada en la casa;
- la escuela de la niñez, ubicada en cada pueblo;
- la escuela de la adolescencia, ubicada en cada provincia;
- la escuela de la juventud, ubicada en cada estado;
- la escuela de la edad viril, ubicada en el mundo entero; y
- la escuela de la vejez, ubicada donde se encuentren los hombres más calificados para vivir.

Las dos primeras serían las escuelas particulares porque la responsabilidad incumbe a los padres, las tres escuelas medias serían las escuelas públicas, porque estarían bajo la supervisión de las autoridades y, finalmente, las dos últimas serían escuelas personales en la que cada uno fuera artesano de su fortuna y no dependiera más que de Dios y de sí mismo.

Vivió en un período de grandes cambios, el mundo occidental estaba saliendo del teocentrismo medieval y se dirigía hacia un antropocentrismo científico y humanista. Se pueden distinguir claramente en su pensamiento filosófico los siguientes elementos: la Biblia (Antiguo y Nuevo Testamento), la filosofía antigua (Sócrates, Platón, Aristóteles, Séneca, Quintiliano); la “nueva” filosofía renacentista y humanista del siglo XVII (Bacon, Campanella, Vives, Ratke, Lutero, Erasmo, entre otros) y Descartes con sus principios racionalistas.

En su *Didáctica Magna* se manifiesta a favor de una enseñanza para todos –conciliando argumentos religiosos y racionales– anticipándose a lo que 200 años después sería una demanda concreta: los sistemas de enseñanza públicos. La transcripción que sigue muestra muy bien esto.

“Que deben ser enviados a las escuelas no apenas los hijos de los ricos o de los ciudadanos principales, pero todos por igual, nobles y plebeyos, ricos y pobres, jóvenes y jovencitas, en todas las ciudades, aldeas y matrimonios aislados, lo demuestran las siguientes razones:

En primer lugar, todos aquellos que nacieron hombres, nacieron para el mismo fin principal, para ser hombres, o sea, criatura racional, señora de las otras criaturas, imagen verdadera de su Creador. Todos, por eso, deben ser encaminados de modo que, embebidos seriamente del saber, de la virtud y de la religión, pasen útilmente la vida presente y se preparen dignamente para la futura. Que, ante Dios, no hay personas privilegiadas, Él mismo lo afirma constantemente. Por lo tanto, si nos admitimos a la cultura del espíritu apenas algunos, excluyendo a los otros, hacemos injuria, no solamente a los que participan con nosotros de la misma naturaleza, pero también al propio Dios, que quiere ser conocido, amado y alabado por todos aquellos en que imprimió su imagen. Y eso será hecho con tanto más fervor, cuanto más encendida estuviera la luz del conocimiento: o sea, amamos tanto más, cuanto más conocemos.

En segundo lugar, porque no nos es evidente para qué cosa nos destinó la divina providencia. Es cierto, sin embargo, que, por las veces, de personas paupérrimas, de condición bajísima y obscurantísima, Dios constituye órganos excelentes de su gloria. Imitemos, por eso, al sol celeste, que ilumina, entibia y vivifica toda la tierra, para que todo lo que puede vivir, brotar, florecer y fructificar, viva, brote, florezca y fructifique” (Comenio, 1966, 139 - 140).

Pero también pretende demostrar en ese mismo trabajo que en las escuelas se debe enseñar todo a todos. Este *todo a todos* no significa, en principio, que se deba enseñar todos los conocimientos de todas las ciencias y de todas las artes en toda su profundidad, puesto que esto sería imposible por la profundidad insondable del desarrollo de estas ciencias y artes, por la brevedad de nuestras vidas y por la sencilla razón de que no sería útil.

“Vemos, en efecto, que cada ciencia se ensancha tan ampliamente y tan sutilmente (piénsese por ejemplo, en las ciencias físicas y naturales, en la matemática, en la geometría, en la astronomía, etc. Y aún en la agricultura o en la silvicultura, etc.) que puede colmar toda la vida aún de inteligencias grandemente dotadas que acaso quieran dedicarse a la teoría y a la práctica” (ídem, 157 - 146).

Las pretensiones de Comenio son, en consecuencia, que se enseñe apenas a conocer los fundamentos, las razones y el objetivo de todas las cosas fundamentales –tanto naturales como artificiales– con el fin de habilitar a todos para ser partícipes de la sociedad. Para él nuestro destino en el mundo es el de ser más actores que espectadores.

“Debe, por lo tanto, providenciarse y hacerse un esfuerzo para que, a nadie, mientras esté en este mundo, le surja algo que le sea de tal modo desconocido que no pueda dar modestamente su juicio y no pueda servirse de eso prudentemente para un determinado uso, sin caer en errores nocivos” (ibíd., 146).

Para todo esto propone, en su concepción de una enseñanza intuitiva, una “regla de oro” para los profesores y maestros: que cada cosa a ser enseñada se la presente al sentido que más convenga (las audibles al oído, las sabrosas al gusto, las visibles a la vista, etc.) o, si fuera el caso, a varios sentidos a la vez.

Se trata de que el método de enseñar alcance tal nivel de perfección que pueda servir –en el caso de ser adoptado por todas las escuelas– para instruir a muchos estudiantes a la vez, con mayor precisión y placer, *“servirá para instruir un número mucho mayor de alumnos, con un aprovechamiento mucho más certero y con mayor placer, que con la vulgar ausencia del método (ametodea)”* (ibíd., 455).

En cuanto a la enseñanza de las ciencias concretamente establece algunas reglas metódicas inspiradas en el pensamiento cartesiano.

1. *“Debe enseñarse lo que hay que saber.”*

2. *Lo que se enseñe, debe enseñarse como cosa presente de uso determinado.*
3. *Lo que se enseñe, debe enseñarse directamente, sin rodeo alguno.*
4. *Lo que se enseñe, debe enseñarse tal y como es, a saber, por sus causas.*
5. *Lo que se ofrece al conocimiento, debe presentarse primeramente de un modo general y luego por partes.*
6. *Deben examinarse todas las partes del objeto, aún las más insignificantes, sin omitir ninguna, con expresión del orden, lugar y enlace que tienen unas con otras.*
7. *Hay que detenerse en cada cosa hasta comprenderla.*
8. *Las cosas deben enseñarse sucesivamente, en cada tiempo una sola.*
9. *Explíquense bien las diferencias de las cosas para obtener un conocimiento claro y evidente de todas” (apud Luzuriaga, 1973, 144-145).*

El pensamiento de Comenio dejó profundas influencias en la concepción moderna de una enseñanza para todos. Este ideal es retomado luego en el período iluminista sirviendo de base para los sistemas de enseñanza que se proponen a partir de allí y cuyas características de fondo aún hoy se mantienen en la escuela pública. Se convertirá, asimismo, en referente para distintas pedagogías como la *Escuela Tradicional* y –en ciertos aspectos vinculados con el valor de la intuición, el placer de aprender, etc.– la *Escuela Nueva*.

Una posible lectura de Comenio –la lectura política que intento desarrollar en paralelo aquí– permite afirmar que el mismo representa, por un lado, la tendencia renacentista de someter al tecnicismo racionalista la práctica social de la enseñanza y, por otro, la tendencia humanista de facilitar que las personas hablen de sí mismas, sean capaces de decir “yo”, participando del poder que las gobierna (la “conducción” de sí mismas).

La didáctica, como disciplina que busca prescribir normativamente el proceso de enseñanza, someterlo a procedimientos racionales, se convierte en parte de las tecnologías de vigilar, controlar y disciplinar –obviamente, con procedimientos muchos más “blandos” que los

“duros” procedimientos de la propuesta marcadamente controladora de la ortodoxia cristiana de La Salle—. Sin embargo, su “blandura” y el énfasis que le otorga a la autonomía del educando, también la ubica junto a su autor en la bisagra entre el *poder territorial* renacentista y el *gobierno de las almas* humanista. Tiende a poner al alcance de todos la posibilidad de la lectoescritura y, con eso, la posibilidad de subjetivación.

El Humanismo y el Renacimiento representaron, a su modo, expresiones de dos escenarios culturales —paralelos, distintos, tal vez opuestos, tal vez complementarios—, que constituyeron una época de renovado deleite por la vida humana y la racionalidad, en la cual se formulan gradualmente los ideales modernos más fieles a la civilización occidental.

La Ilustración retoma y profundiza el impulso racionalista iniciado en el Renacimiento pero, ya en otro escenario, desarrolla las bases para un nuevo período, típicamente moderno, de ejercicio de poder de estado: la gobernabilidad. Pero el significado de la Ilustración para la modernidad y el nuevo escenario planteado los veremos en el capítulo que sigue.

“En el gobierno republicano es en el que se tiene necesidad de todo el poder de la educación ya que es necesario que la virtud y la ciencia se divulguen, entendiendo por virtud el amor a las leyes y siendo para ello necesaria la libertad”.

Montesquieu, *Del espíritu de las leyes*

La Ilustración: bases político- pedagógicas de la modernidad

“Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente y que cada generación dé un paso hacia la perfección de la humanidad... Desde ahora puede ocurrir esto, porque empieza a juzgar con acierto y a ver con claridad lo que propiamente conviene a una buena educación”.

Kant, *La paz perpetua*

El “espíritu” de la Ilustración

De acuerdo a la cronología tradicional de la historia la *Edad Moderna* se extiende desde el siglo XV hasta finales del siglo XVIII, período en el cual predominó el régimen absolutista que concentraba el poder en el clero y en la nobleza. Desde una perspectiva política, constituyó una época de predominio del estado militar, del poder territorial basado en el control, la disciplina y el castigo, aunados al desarrollo de las mediciones, la cartografía, la óptica, etc. —todas con sustanciadas con ese poder que coincidía con la conquista militar de nuevos territorios—.

La Revolución Francesa representa el punto final del poder de la nobleza y de los regímenes monárquicos absolutistas. Se considera que allí termina la *Edad Moderna* y comienza la *Época Contemporánea*, período de predominio de las repúblicas democráticas que concentraban el poder en la burguesía. En términos políticos a partir de

allí se constituyó la época del predominio del estado burocrático, del poder gubernamental basado en la subjetivación, la administración y la política aunadas al desarrollo de la pedagogía, las ciencias humanas, las terapias, la gestión, etc. –todas consustanciadas con ese poder que coincidía con la necesidad de gobernar “almas”–.

La modernidad encuentra en el período Iluminista las bases más importantes para su desarrollo político e ideológico –precondición de la gobernabilidad–. El Iluminismo o Ilustración llegó a imponer su racionalidad en el mundo occidental hasta nuestros días. Se puede decir que la revolución ya estaba presente en los discursos de los grandes pensadores e intelectuales de la época, llamados “iluministas” o “ilustrados” por su devoción a la racionalidad y a la lucha en favor de las libertades individuales y, concomitantemente, contra el oscurantismo de la Iglesia y la tiranía prepotente de los gobernantes. Esos filósofos también fueron llamados “enciclopedistas” por ser partidarios de las ideas liberales expuestas en la monumental obra publicada bajo la dirección de Diderot y D’Alambert con el nombre *La enciclopedia*.

Las líneas básicas del pensamiento de la Ilustración pueden resumirse en cuatro puntos:

- el enaltecimiento de la razón crítica que somete a su juicio de modo implacable todas las realidades relacionadas con el hombre (el estado, la sociedad, la economía, el derecho, la educación, la religión, etc.).
- El deseo de liberación de todo impedimento exterior al hombre para que pueda “dirigir” con “autonomía” el destino de la humanidad.
- La confianza en el conocimiento científico como el instrumento por excelencia para la conducción de la historia hacia un progreso ilimitado.
- La libertad y la felicidad como metas propiamente humanas a realizar en el proceso.

La Ilustración fue uno de los períodos intelectualmente más revolucionarios de la historia. Aunque puede decirse que comienza en la segunda mitad del siglo XVII, se circunscribe al siglo XVIII y como resultado de un determinado estado de espíritu (el “espíritu ilustrado”) que afectó a todos los aspectos de la actividad humana y de la reflexión

filosófica. Por otro lado, fue un fenómeno cultural sin fronteras, que pudo generar una mentalidad común en amplios sectores de la población de toda Europa.

Sin embargo, no tuvo el mismo impacto en todos los países, ni afectó por igual a todas las clases sociales. Los estratos más desfavorecidos económica y culturalmente –era previsible, después de tantos siglos de imposición oscurantista– siguieron aferrados más a una mentalidad anticuada, propia de la religiosidad medieval, que a las ideas renovadoras de la Ilustración. Más allá de que sus resultados pudieron haber afectado a todos (aunque de forma diversa y con distintos matices e intensidades), la Ilustración fue un proceso burgués. Representa la mentalidad burguesa.

Asimismo se puede decir que este movimiento cultural no se desarrolló a partir de un conjunto de ideas previamente elaboradas desde su base, sino que su proceso de aparición y de consolidación se debió a la unión de diferentes influencias cuyo resultado, más que un conjunto doctrinal, fue una nueva mentalidad (el “espíritu ilustrado”) y una nueva racionalidad (la “razón ilustrada”)³⁵.

Tuvo su foco inicial en Inglaterra, de donde tomó su fuerte tendencia al liberalismo –por el sistema político inglés– y su carácter práctico –por el empirismo y el desarrollo de las ciencias experimentales y naturales–, pero fue en Francia donde alcanzó su máximo desarrollo y desde donde se expandió al resto de Europa. Allí, liberalismo y sentido práctico se fusionaron con la influencia del racionalismo de finales del siglo XVII.

Puede decirse que la Ilustración fue un modo de pensar que, guiado por la razón, desarrolló un profundo sentido crítico con una gran fe en el progreso de la humanidad y un deseo de encontrar la felicidad para el hombre. Esta intención fue la que guió a los editores y escri-

35. “Ilustrar” era sinónimo de “iluminar” mediante la razón; los ilustrados pretendían abordar cualquier idea o conocimiento con una *intención crítica*, mediante la luz de la razón se podía eliminar todo cuanto hubiera de falso o supersticioso. Para ello, era preciso utilizar un criterio de progreso que fuera capaz de superar esas falsedades y esas supersticiones. La metáfora de la luz del conocimiento resulta potente frente al oscurantismo anterior: la luz disipa la oscuridad y el hombre puede prescindir de tutelas y elegir el camino. Resulta evidente el fuerte componente político del Iluminismo.

tores de la *Enciclopedia* —la obra que mejor sintetizó el espíritu de la Ilustración y que, con su gran difusión, ejerció una notable influencia en el pensamiento de la época—.

Obviamente estos planteamientos chocaron con el *antiguo régimen* y con la Iglesia, encontrando mayor aceptación entre la burguesía y los intelectuales de las llamadas profesiones liberales. De todos modos, algunos monarcas absolutos adoptaron rápidamente ciertas ideas reformistas ilustradas, lo que retrasó el choque con el *antiguo régimen* hasta el estallido revolucionario francés ocurrido a finales de ese siglo.

El enfrentamiento con la iglesia significó la pérdida del poder de ésta debido a que el ateísmo y el deísmo, que se desprendieron del pensamiento ilustrado, suponían una opción individual. Sin embargo, las mayores críticas ilustradas a la Iglesia no eran de naturaleza teológica —orientadas a problemas de fe o dogma— sino política —orientadas a la estructuración de la jerarquía eclesiástica, a su control de la educación o a sus vinculaciones con el poder político—.

La rápida difusión de estas nuevas ideas entre sectores burgueses e intelectuales fue posible, en parte, por el desarrollo de la prensa del siglo XVIII. Se trataba de una prensa de opinión en la que fue quedando plasmado el pensamiento ilustrado. Por otro lado, con la edición de la *Enciclopedia* esa difusión se aceleró generando, en parte, un deseo de aprender (propio del ideario ilustrado de “iluminarse”) que trascendió los círculos intelectuales, hasta llegar a los sectores sociales más amplios (aunque los sectores más pobres no participaron de todo esto hasta el siglo XIX, con la escolarización obligatoria).

En la Europa de mediados del siglo XVIII había un entusiasmo por el conocimiento y el saber; ese entusiasmo pronto se extendió a las principales ciudades de todo el mundo occidental. La influencia ilustrada en los distintos gobiernos potenció la aparición de las academias, los museos de ciencias y de artes, los jardines botánicos, los observatorios, etc. De esta manera se creó una auténtica mentalidad común, base de lo que con el tiempo llegaría a ser lo que hoy denominamos “mentalidad occidental”.

La Ilustración le dio una gran importancia a la educación; esto supuso que los gobiernos, aún los absolutistas, se sintieran responsables de la educación de sus súbditos. Se fundaron así las primeras escuelas de carácter estatal —que Comenio reivindicaba un siglo antes—,

se estructuraron los estudios en diferentes niveles y las universidades salieron del estancamiento en el que se encontraban, al incorporar en sus planes de estudio las nuevas ciencias experimentales y al aceptar aquellas doctrinas que habían sido despreciadas o rechazadas durante el siglo XVII.

En suma, se generó un ambiente de tolerancia y de respeto ante cualquier idea o teoría, como fruto de una ideología que ponía su fe en la libertad, en el derecho igualitario y en el progreso humano. Por todo ello puede decirse que el movimiento cultural de la Ilustración afectó ampliamente a la sociedad europea. Aunque para muchos la Ilustración no significó más que poder aprender a leer y escribir, se daba con ello un gran paso hacia la plena modernidad.

Estos cambios son a la vez síntoma y fuente de las nuevas formas de administración de las personas que se estaban instalando en el mundo occidental europeo. Las viejas formas de poder imperial o militar parecían recluirse a favor de una nueva forma: el poder gubernamental. La lectura y la escritura, puesta al alcance de todos, permite la gobernabilidad, o sea, inaugura una nueva forma de poder que predomina hasta nuestros días y que como requisito indispensable necesita de la escuela; *“la gente comienza a hablar, es decir, comienza a ser escolarizada, aprende a leer y a escribir, comienza a adquirir la titularidad de un discurso o de una voz, se problematiza y se abisma en una interioridad, responde a las interpelaciones civiles, se hace crítica y autorreflexiva. El individuo se vuelve sujeto: sujeto cívico, sujeto de discurso, sujeto de derecho. Aprende a hablar, a decir yo”* (Núñez, 2005, 26).

Kant: razón y autonomía

Immanuel Kant (1724-1804), considerado uno de los más grandes filósofos de la Ilustración alemana, ha realizado indiscutibles aportes al pensamiento moderno. Nació en Königsberg –nunca salió de allí– donde tuvo una educación religiosa muy estricta y su vida, a pesar de su precaria salud, fue ordenada y estable.

Tuvo un temprano contacto con la filosofía de Leibniz a los 16 años, cuando ingresó a la universidad de su ciudad natal. Se formó como preceptor o profesor particular para niños hasta que en 1755,

con la obtención del doctorado, quedó habilitado para enseñar en la universidad. Se interesó por Newton, Hume y Rousseau, entre otros, a quienes leyó con gran interés. En 1770 fue nombrado profesor titular de lógica y metafísica, que enseñó hasta 1796.

Escribió una gran cantidad de trabajos, entre ellos los que se convirtieron en hitos del pensamiento moderno: *Crítica de la Razón Pura*, *Metafísica de las costumbres* y *Crítica de la Razón Práctica*.

Considerado la más resplandeciente figura de la Ilustración alemana, produce en la filosofía una verdadera revolución al colocar al sujeto en el centro de toda realidad. El orden del mundo no es para él una propiedad inherente a las cosas, sino un producto de nuestra razón, es ella quien prescribe las leyes a la naturaleza y no al contrario. Supera la diatriba epistemológica entre el racionalismo y el empirismo inaugurando una nueva tradición filosófica: el idealismo trascendental o criticismo. Descartes sostenía que todo conocimiento era innato y Locke que todo saber era adquirido por la experiencia; Kant supera esa contradicción sin caer en los reduccionismos platónico-cartesiano de las ideas innatas ni aristotélico-lockeiano de la *tábula rasa*. Sostuvo que algunas cosas eran innatas como las nociones de espacio y de tiempo (*formas a priori* de la sensibilidad), que no existen fuera de la mente, sino apenas como *formas* para pensar las cosas presentadas por los sentidos.

Por otro lado, sostuvo que el conocimiento del mundo exterior proviene de la experiencia sensible de las cosas; ésta sólo proporciona la materia del conocer, pero es el hombre quien pone sobre esa materia la forma adecuada. El *Yo trascendente*, el sujeto pensante, establece el orden entre los datos sensibles, de aquí que para el filósofo idealista no tenga sentido el problema de la correspondencia entre el orden de las ideas y el orden de las cosas, pues no hay en las cosas un orden precedente que la razón humana deba descubrir, sino que sólo existe el orden que ésta le impone a las cosas.

Kant fundó un nuevo modo de filosofar en donde la atención esté dirigida hacia los fundamentos de la racionalidad del hombre. La *Crítica de la Razón Pura*, fue concebida como una revolución del pensamiento, ya que pone fin a un modo de filosofar que organiza los conocimientos humanos desde la perspectiva de un ente sobrenatural (Dios) cuya existencia y modo de ser son problemáticos. En su lugar

propone buscar los principios que fundan y ordenan el saber dentro del horizonte de nuestra propia vida. Desarrolla a su vez una nueva teoría en donde conocer no es reflejar los objetos, sino que es ante todo definir su horizonte de aparición, es decir, construir el ámbito de la objetividad.

En la introducción a la *Crítica de la Razón Pura* nos dice que “no se puede dudar que todos nuestros conocimientos comienzan con la experiencia” (Kant, 1945, 76) sin embargo la experiencia no puede por sí sola otorgar necesidad y universalidad a las proposiciones que componen la ciencia. El conocimiento se llevará a cabo gracias, por un lado, a la multiplicidad de los datos sensibles y, por otro, a las *formas* que aporta el sujeto como condiciones de posibilidad de la experiencia. El análisis debe distinguir entre las condiciones de posibilidad de la sensibilidad, las *formas puras* de la intuición, y los conceptos puros –categorías del entendimiento–.

En este sentido, conocer es sintetizar, o sea, ligar lo múltiple en la unidad del concepto. Si el mundo real empírico –la naturaleza– es una totalidad unitaria y no una serie de hechos inconexos, lo es por obra de la unidad de la conciencia que los piensa. Se trata aquí no del sujeto empírico, individual, sino del sujeto en general, el sujeto trascendental, o, sea, la constitución universal de todo sujeto humano y que es lo que permite que podamos tener un conocimiento común, válido para todos –objetivo, universal y necesario–.

El sujeto trascendental mediante su actividad sintética unificadora, establece las condiciones de objetividad de los objetos: “*las condiciones a priori de una experiencia posible en general, son, al mismo tiempo, las de la posibilidad de los objetos de la experiencia*” (idem, 129). Kant logra explicar y justificar la posibilidad del conocimiento necesario y universal en la ciencia de la naturaleza –claro está, se trata de conocimiento fenoménico: lo que conocemos no son las cosas tales como son “en sí”, sino como se nos aparecen–. Conocer la cosa “en sí” implicaría un conocimiento absoluto, que le está vedado a la finitud del hombre, el cual sólo puede, mediante la razón propiamente dicha, pensar –no conocer– lo absoluto (Dios, el Alma y el Mundo).

Se dice que con Kant desaparece todo residuo del realismo aristotélico en el pensamiento moderno –como aquel residuo, la *res cogitans*, que Descartes, a pesar de todo, había dejado– ya que desaparece la

posibilidad de que exista algo en sí: ni el mundo ni la conciencia que lo conoce son existencias en sí; una depende de la otra, el mundo es mundo de la conciencia y ésta es conciencia del mundo.

Con relación a su concepción moral, la metafísica de la subjetividad, que nacía con la filosofía cartesiana, se profundiza en esta filosofía, pero lo hace a través de un giro radical. Por un lado, como vimos, el sujeto constituye los objetos, puesto que en él tienen su origen la legalidad y el mundo fenoménico –la estricta causalidad y mecanicismo que domina y constituye a la naturaleza–. Por otro lado, el sujeto mismo no está sometido a tales leyes considerado en sí mismo, como sujeto moral, es persona: un ente libre.

El Yo pensante –legislador de la naturaleza y constructor del mundo de la experiencia– pasa a ser legislador de sí mismo, de su propia vida y acción. La filosofía kantiana intenta fundamentar una moral autónoma que será, a su vez, el fundamento de su concepción pedagógica. El fin subjetivo del hombre será el logro de una voluntad buena en sí misma. Todos los demás valores son relativos. Este logro se dará a través del cumplimiento con el deber. La ley moral se presenta en forma de imperativo categórico, hay que obrar “*de tal modo que la máxima de tu voluntad puede servir siempre al mismo tiempo como principio de una legislación universal*” (Kant, 1973, 138).

De la ética del “deber por el deber” de Kant se deriva una pedagogía del esfuerzo. Se trata de enseñar al hombre a colocar los criterios racionales por encima de toda inclinación, interés o egoísmo. Por la educación, la animalidad gobernada por instintos debe ser transformada en una humanidad regida por la razón.

Kant creía que “*el hombre es lo que la educación hace de él*” a través de la disciplina, de la didáctica, de la formación moral y de la cultura. Opina que las principales tareas de la educación consisten, por un lado, en disciplinar el pensamiento y cultivarlo; y, por otro, civilizar al hombre y moralizarlo. No obstante considera que se vive una época de énfasis en la disciplina, la cultura y la civilización, pero alejados de la rectitud moral. He ahí un desafío para la educación que propone.

Para él, el educando es el sujeto que tiene que cultivarse, civilizarse a sí mismo, para así corresponder a la naturaleza. El verdadero objetivo del hombre es desarrollar enteramente, por sí mismo, todo lo que está por encima del orden mecánico de su existencia animal y

no ser partícipe de ninguna otra felicidad y perfección que no haya sido creada por él, libre del instinto, por medio de su propia razón. Su concepción pedagógica la inscribe en una concepción mayor: la Ilustración. A su vez la Ilustración la concibe como un proceso de liberación de toda tutela.

Para lograr tal perfección del hombre se necesita la disciplina, que domina las tendencias instintivas, la formación cultural, la moralización, que forma la conciencia del deber, y la civilización como seguridad social. Desde el punto de vista antropológico, en las antípodas de Rousseau, Kant sostenía que el hombre no puede ser considerado enteramente bueno, pero es capaz de elevarse mediante el esfuerzo intelectual continuo y el respeto a las leyes morales.

Para Kant la razón humana, la ciencia, la civilización —el proceso de la Ilustración— contenía un gran potencial liberador. El hombre, a través de la ilustración alcanzaría un estado de independencia de cualquier tutela; alcanzaría su mayoría de edad. “*La ilustración es la salida del hombre de su minoría de edad*”³⁶. *La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no yace en un defecto del entendimiento, sino en la falta de decisión y ánimo para servirse con independencia de él, sin la conducción de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento!, He aquí la divisa de la Ilustración*”³⁷. Habría que crear, entonces, las condiciones necesarias para asegurar el uso público de la razón, lo único que garantizaría el proceso de la ilustración, puesto que “*el uso privado, en cambio, ha de ser con frecuencia severamente limitado*” (Idém, 2).

Este tipo de razón, ligada a la autonomía y la libertad, se la llamó *razón ilustrada* o razón kantiana. Sin embargo veremos cómo, en el

36. “Minoría de edad” es una de las traducciones del término alemán *Unmündigkeit*. El mismo se presta a otras traducciones en español, pero todas ellas hacen referencia a cierta “inmadurez”. Al parecer “minoría de edad” es una traducción muy utilizada porque conserva toda la carga semántica que tiene el término en alemán. En otros contextos se prefieren las palabras “dependencia”; o “no emancipación”. En ese sentido “mayoría de edad” o “emancipación” traducen, de la misma manera, el término *Mündigkeit*.

37. Tomado de: [http://www.eubca.edu.uy/materiales/historia del.../unidad_02_kant.pdf](http://www.eubca.edu.uy/materiales/historia_del.../unidad_02_kant.pdf) (consultado el 23 de noviembre de 2009).

proceso histórico de la modernidad, las dimensiones positivas de la razón (razón ética y emancipatoria) se dejan dominar por dimensiones irracionales (razón técnica o formal). Se habla allí, entonces, de la “muerte de la razón kantiana”.

Rousseau: naturaleza y libertad

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) fue otro filósofo destacado de este período. Ilustrado y romántico, nacido en Ginebra, su madre muere a los pocos días de haber dado a luz y su padre lo educa en casa leyendo con él novelas sentimentales y las *Vidas* de Plutarco. Es abandonado a los diez años de edad, siendo acogido por su tío y enviado a vivir en casa de un clérigo que le brinda, por primera vez, una educación escolar. Vuelve a Ginebra y trabaja como aprendiz de escribano y de grabador pero pronto abandona la ciudad a los dieciséis años.

En Annecy, Saboya, es recibido por la Sra. Warens con quien establece al principio una relación materno-filial, pero con el tiempo se transforma en una relación amorosa y apasionada. Durante diez años Rousseau se dedica a lecturas, estudios, algunas obras literarias menores, aventuras, viajes, hasta que se produce la ruptura definitiva con la Sra. Warens quien hasta entonces le había dado estabilidad emocional.

En París en 1744 conoce a Diderot y D’Alembert y colabora con artículos para la *Enciclopedia*. En esa época se relaciona con Thérèse Levasseur, una mujer analfabeta a quien toma por compañera para toda la vida y con quien tendrá cinco hijos que serán depositados en la Maternidad pública.

En 1749 decide participar en la convocatoria de un concurso sobre moral, realizado por la Academia de Dijon, sobre el tema: “Si el establecimiento de las ciencias y las artes han contribuido a depurar las costumbres”. Escribe *Discurso sobre las ciencias y las artes*, una obra donde presenta su respuesta en forma de un enfático “no”, como crítica a los valores culturales de la sociedad de su tiempo y a los ideales ilustrados. Esta obra constituye su primer trabajo importante; fue pre-

miada por la Academia y publicada en 1750. La gran polémica que causó esta obra lo hizo célebre en la época.

En 1754 escribe *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, también como parte de un concurso convocado por la Academia de Dijon con el tema: “Cuál es el origen de la desigualdad entre los hombres y si la ley natural la justifica”. Aunque no fue premiada esta segunda obra, se la considera de mayor profundidad filosófica que la primera.

Su actitud de negación y de reformador le hace sentirse incómodo en París, y se retira al campo, donde permanece seis años escribiendo, entre otras cosas, *Carta a Voltaire sobre la providencia* (1756), *Cartas morales a Sofía* (1757-1758), *Carta a D’Alembert sobre los espectáculos* (1758), *Julia o la nueva Eloísa* (1756-1760), *Emilio* (1759-1761), *El contrato social* (1760-1761).

En esa época realiza su mejor producción literaria, pero sus obras –fundamentalmente *Emilio* y *El contrato social*– son rechazadas en Francia y se le ordena prisión. Huye a Suiza, pero en Ginebra, al igual que en otros países, ciudades o universidades, se prohíben y son quemadas sus obras *Emilio* y *El contrato social*. En *Cartas escritas desde la montaña* (1764) rechaza el trato que la ciudad de Ginebra otorga a sus obras. Ante la creciente hostilidad contra él, acepta la invitación de David Hume, amigo suyo, para trasladarse a Inglaterra pero pocos años después vuelve a Francia con el nombre de Renou y publica *Confesiones* (1767-1771).

Rousseau fue filósofo ilustrado por la época en que vivió y por las ideas comunes que comparte con muchos de los filósofos iluministas; sin embargo mantiene una postura crítica respecto de muchas de las ideas de la Ilustración oponiéndose, ya desde el primero de sus Discursos, a una de las fundamentales: los beneficios de la razón. Frente a ésta, prefiere la pasión.

En el *Discurso sobre las ciencias y las artes* critica a la civilización diciendo que las costumbres han degenerado en todos los pueblos en la misma proporción con que éstos se han dedicado a las ciencias. “Por lo tanto, las ciencias y las artes deben su nacimiento a nuestros vicios: dudaríamos menos de sus ventajas si lo debieran a nuestras virtudes” (Rousseau, 2001, 35). Esta idea la extiende a la propia sociedad en el *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los*

hombres; para él es la sociedad el origen de los males del hombre y la que lo corrompe.

Si el hombre ha sido corrompido por la sociedad, es preciso reflexionar sobre el “estado de naturaleza” del ser humano señalando cuántos males le han sobrevenido al hombre por la vía de la sociedad. La naturaleza es buena, en ella el hombre era libre, deseoso sólo de conservar la vida satisfaciendo sus necesidades naturales; describe al hombre natural en los términos del “buen salvaje”, mito difundido en la literatura del siglo XVIII, basada en los libros de descubrimientos geográficos que proliferaron a partir del siglo XVI: mezcla de barbarie y estado idílico. En contraposición a esto la sociedad política corrompe, allí el hombre es esclavo, dominado por una forma de ejercicio del poder del más fuerte.

El establecimiento de la propiedad privada es el momento en que se rompe el encanto del estado natural ya que con ella se introduce la desigualdad moral y la sociedad, mediante el contrato social, con sus leyes sanciona y perpetúa la propiedad privada y la división entre ricos y pobres. “El primero que, tras haber cercado un terreno, decidió decir: Esto es mío y encontró a personas lo bastante simples para creerle, fue el verdadero fundador de la sociedad civil. Qué crímenes, guerras, asesinatos, qué miserias y horrores habría ahorrado al género humano aquél que, arrancando los potos o llenando el foso, hubiera gritado a sus semejantes: Guardaos de escuchar a este impostor; estáis perdidos si olvidáis que los frutos son de todos y que la tierra no es de nadie” (Rousseau, 2001, 107). Sin embargo, fiel a su naturalismo individualista, propone hallar en uno mismo aquella parte de naturaleza que la sociedad todavía no ha empeorado.

En cuanto a su concepción pedagógica, Rousseau inauguró una nueva era en la historia de la educación, rompiendo definitivamente con el pensamiento dominante de su época. Fundador del naturalismo pedagógico, reacciona contra el racionalismo y se opone a los dogmas de la Ilustración.

Su obra pedagógica fundamental es *Emilio*, donde le asigna a la naturaleza un papel decisivo ya que la educación debería seguir su curso y su ideal. Postula la vuelta a la naturaleza y una reacción frente a lo adquirido y a todo artificio. Esto se realizaría a través de un dejar hacer al alumno y del respeto a las etapas de su propio desarrollo. Emilio

es un alumno imaginario asistido por un educador, a veces el mismo Rousseau, que conoce profundamente la psicología humana y la de su alumno, y que intentará que surjan libremente del fondo de su “alma” los buenos criterios morales no corrompidos aún por la sociedad.

Esta atención individualizada trae como consecuencia un principio pedagógico nuevo para todas las pedagogías tradicionales: los niños y niñas no son adultos en miniatura, sino seres humanos que pasan por sus propias y peculiares fases de desarrollo.

Con esto Rousseau puede ser interpretado –siguiendo aquella cierta línea de pensamiento deudora de Foucault y Deleuze– como parte del proceso de constitución del “estatuto de la infancia”, en otras palabras de la “invención” de la niñez. Varela y Álvarez Uría (1991) hacen un interesante rastreo de dicha “invención” como proceso que se desarrolla desde el Renacimiento y que tuvo un impulso importante en el siglo XVIII con Rousseau. “Hemos señalado (...) cómo Rousseau fue uno de los intérpretes privilegiados de esta nueva visión de la infancia y cómo su Emilio, partiendo de las necesidades «naturales» del niño, elabora un minucioso programa educativo acorde con los nuevos principios filosóficos” (1991, 134).

La nueva actitud que se comienza a gestar frente a la niñez prepara el camino para un nuevo tipo de poder del estado: la gobernabilidad. El “niño” de Rousseau anuncia la nueva sociedad política. Tal vez Varela y Álvarez Uría ya sospechen esa relación: “en fin, esta especificidad de la infancia, unida al interés del Estado por conservar y multiplicar la población, conducirá a una intensa política familiarista que adoptará formas diferentes según los grupos sociales” (ídem, 135).

Este “redescubrimiento de la infancia” llevará a la “remodelación del espacio familiar” que, conjuntamente con “la fabricación del hombre interior” (en otras palabras, la constitución del sujeto), sentarán las condiciones para las sociedades burguesas de la gobernabilidad.

Emilio ha sido paradigma de corrientes pedagógicas posteriores, denominadas “nuevas” y “no directivas”. Fiel a su estilo polemizador comienza dejando claro su concepción del valor de la naturaleza y la cultura: “todo sale perfecto de las manos del autor de la naturaleza; en las del hombre todo degenera” (Rousseau, 1955, 9).

Allí distingue tres educaciones:

- La de la naturaleza, que consiste en el desarrollo interno de nuestros órganos y facultades.
- La de los hombres, que consiste en el empleo que se nos enseña a darle a aquel desarrollo.
- La de las cosas, que la debemos a la enseñanza que obtenemos de nuestras particulares experiencias con los objetos, de las impresiones de las cosas que nos rodean.

Nunca se hallará bien educado aquel que obtenga de estas tres educaciones lecciones contradictorias; deberá haber armonía entre ellas. Sin embargo, como sólo somos responsables de la educación de los hombres, la educación armoniosa resulta casi imposible. La salida es un sistema que consistirá en referirlo todo a esas “disposiciones primitivas” o naturales.

Pero el problema que se le presenta a Rousseau es el de elegir entre formar al hombre o formar al ciudadano, objetivos éstos que resultan contradictorios a la luz de sus ideas, pues se torna inevitable la oposición entre la naturaleza y las instituciones sociales. “*La concordancia es entonces imposible, y precisados a oponernos a la naturaleza o a las instituciones sociales, es forzoso escoger entre formar a un hombre o a un ciudadano no pudiendo ser uno mismo una cosa y otra*” (ídem, 11).

En ese sentido considero –insistiendo en aquella *cierta línea del pensamiento posestructuralista*– que Rousseau representa el límite entre dos tipos de sociedad en las que el poder se ejerce y concibe de formas distintas. El límite entre las sociedades del *poder territorial* –de ocupación militar, basado en la vigilancia, y en la imposición de la Ley– y las del *poder gubernamental* –de organización social, didáctico, basado en la subjetivación y en la política³⁸–. Parece reaccionar contra éste en

38. En ese sentido Foucault (1989) –que, a su pesar, podría encuadrarse dentro de aquella *cierta línea del pensamiento posestructuralista*– refiere al poder soberano –propio de las sociedades tradicionales medievales– y al poder disciplinario –propio de las sociedades modernas–. Pero prefiero referirme en términos de *poder territorial* y *poder gubernamental*, tomados del aventurado análisis de Núñez (2005) –que, a pesar de sus pretensiones, comparte esa *cierta línea*– desde una perspectiva geopolítica, situacional, dentro de nuestra realidad, “*una sociedad blanca europea (y pobre), clavada en un continente que se ha entendido y se entiende conquistado y alienado por la civilización blanca europea*” (Núñez, 2005, 9).

la medida que aborrece las instituciones –que, sin embargo, a la larga termina por beneficiar inspirando toda la renovación pedagógica que las escuelas desarrollarán en el siglo XX–.

El estado de la civilización impone formar al ciudadano, lo cual presenta un conflicto que se resuelve proponiendo una educación que modifique al hombre siguiendo sus tendencias naturales, no contraviéndolas ni interfiriendo en ellas. En ese sentido reconoce que serán buenas instituciones aquellas que sepan introducir el yo, la personalidad, en la comunidad.

Muestra su desprecio e indiferencia por los objetivos concretos que se le asignan a la educación. No le interesa educar para magistrado, militar, sacerdote, etc., sino para la vida; el oficio de vivir es la única meta concreta de una educación verdadera, por lo que la misma no ha de consistir tanto en preceptos como en ejercicios. El maestro no debe dar preceptos, debe hacer que los encuentre el propio niño o niña.

Es notable su concepción del crecimiento y desarrollo natural del niño/a corporificada en su *Emilio*. Hay que seguir siempre la “senda de la naturaleza”, en ese sentido los cuidados de la primera infancia o primer escalón de la vida deberán ser consecuentes con su carencia de fuerzas –insuficientes hasta para sus naturales exigencias–. Por eso debe dejarse a los niños y niñas que las usen en toda su potencia. En cuanto a sus necesidades físicas se deberá ayudarles y proveerles de lo que no tienen; esta ayuda ha de ser de utilidad real, nada debe responder al capricho. El valor de esto radica en que deja en gran libertad a niños y niñas, les permiten que se muevan y se valgan más por sí mismos. Éste es el primer escalón de la vida.

El segundo escalón de la vida comienza cuando los niños y niñas empiezan a hablar, es cuando el llanto disminuye y ya usa palabras para expresar sus dolores. En esa edad no hay crecimiento sin la experiencia del sufrimiento; Emilio necesita saber padecer y es lo primero que debe aprender.

Para Rousseau la verdadera felicidad se encuentra impidiendo el exceso de deseos en relación con las facultades, ya que esto es lo que la naturaleza ha establecido; ella no da al hombre más deseos que los requeridos para su conservación, ni más facultades que las exigidas para

su satisfacción. Desde esta perspectiva el estado primitivo –el estado perfecto– es el del equilibrio entre el deseo y su satisfacción.

Rousseau mantiene una distinción entre la dependencia de las cosas –que es propia de la naturaleza y no origina vicios– y la dependencia de los hombres –que es propia de las convenciones sociales y es fuente de vicios–. Por lo tanto recomendará: “*mantened al niño en la sola dependencia de las cosas, y en los progresos de su educación seguiréis el orden de la naturaleza*” (ibíd., 44). En otras palabras: niños y niñas deben seguir sólo las lecciones derivadas de la experiencia, el camino en la educación de un niño o niña no es el de la razón.

De aquí la convicción de Rousseau acerca de que la educación debe ser *negativa*, o sea, aquella que consiste “*no en enseñar la virtud ni la verdad, sino en preservar de vicios el corazón y de errores el ánimo*” (ibíd., 50-51). La *educación positiva*, en cambio, es la que tiende a formar prematuramente al niño, a instruirlo y exigirle deberes que no corresponden a su naturaleza sino a la del adulto. “*La naturaleza quiere que éstos, antes de ser hombres, sean niños. Si queremos invertir este orden, produciremos frutos precoces que no tendrán madurez ni gusto, y que se pudrirán muy pronto*” (ibíd., 48). Con la *educación positiva* se corre el riesgo de corromper el “alma” aún antes de que esté formado el cuerpo. “*A cada instrucción precoz que quieren introducir en su cabeza, plantan un vicio en lo interior de su corazón*” (ibíd., 49).

Resulta ocioso deducir por qué prefiere la *educación negativa* que es la que tiende antes a la perfección de los órganos –considerados verdaderos instrumentos del conocimiento– que a la instrucción en conocimientos. Se trata de preparar el camino a la razón mediante el adecuado ejercicio de los sentidos, puesto que “*nuestra pedante manía de enseñanza nos mueve a que instruyamos a los niños en todo aquello que mucho mejor aprenderían por sí propios*” (ibíd., 38). Contrariamente a lo que se pueda pensar, la *educación negativa*, sin embargo, no supone mera pasividad del educador, sino una constante y oportuna vigilancia para ir preparando las situaciones propiamente educativas; se trata de “*un arte difícil, que es el de dirigir sin preceptos, y hacerlo todo sin hacer nada*” (ibíd., 71).

Según él, una vez que se han alcanzado los límites de la infancia es preciso dar un giro, pues no es posible mantener a un niño o niña de doce años sin alguna idea de la moralidad, aunque ésta deba ser limita-

da a su utilidad presente. Aún así no olvida la importancia de nuestros afectos primitivos que se refieren a nosotros mismos, a nuestra propia conservación. Resalta la inconveniencia de hablarles a los niños y niñas de obligaciones, pues no las entienden ni les interesan. En ese sentido propone proceder de tal manera que sea siempre Emilio el que tenga la iniciativa en los convenios y que cuando se obligue a algo tenga siempre un sensible interés de cumplir su palabra. Las consecuencias de las faltas a las obligaciones en este caso derivan naturalmente de los hechos y no es una simple venganza.

“*Emilio nunca aprenderá nada de memoria*” (ibíd., 65), para eso hay que dotarlo de un cuerpo sano y robusto antes de intentar el uso de la razón. Es necesario que ejercite sus miembros y sus sentidos antes de aprender a pensar.

El tercer estado de la niñez comienza en los doce o trece años (lo que algunos hoy llaman “pubertad”); es la época, única en la vida del hombre, en la que puede más de lo que desea, ya que —como vimos— la debilidad del hombre tiene su origen en la desigualdad entre sus fuerzas y sus deseos. Sus fuerzas y facultades se ven acrecentadas en esta etapa. Pero es necesario emplearlas en lo que la propia naturaleza indica: el estudio de aquellos conocimientos que resulten útiles, y el trabajo. En lo que se refiere al estudio, el único libro que se consultará será el libro del mundo, o sea, los hechos.

La instrucción en esta etapa será realizada a través de los sentidos y las sensaciones. Debe ponerse al niño o niña entre los fenómenos de la naturaleza para que despierten su curiosidad y, a partir de allí, abrirlo a las cuestiones pero sin resolvérselas. De esta manera Rousseau esperaba que niños y niñas aprendieran porque han comprendido por sí mismos, no porque se lo hayan dicho. La actualidad de estas ideas en el discurso pedagógico dominante es impactante, promueven una pedagogía en la que el niño o niña no aprenda la ciencia sino que la “invente”.

Otra idea relevante del pensamiento pedagógico rousseauiano es la de que en la enseñanza debe eliminarse la autoridad como medio. Sus procedimientos responden al principio según el cual se trata de inspirar a los niños y niñas el gusto por la ciencia y, a la vez, de proveerlos de los métodos para hacerse de ella.

Luego de los quince años empieza lo que hoy conocemos con el nombre de “adolescencia”. Rousseau hace una estupenda descripción de esa etapa. La describe como una especie de segundo nacimiento a partir del cual el hombre deja atrás la infancia y entra a una vida de propiedades nuevas: cambios corporales, orgánicos, crecimiento de las pasiones (entre las que se encuentra el amor por sí mismo).

En esta etapa Rousseau ve el papel importante que cobra la imaginación en el joven, quien comienza a desarrollar su sentido de pertenencia al grupo, aprenderá de esta forma que tiene semejantes, o sea, que forma parte de una especie. “*El primer afecto de un niño es amarse a sí propio; y el segundo, que del primero se deriva, amar a los que le rodean*” (ibíd., 139). La amistad –auténtico sentimiento que desarrolla ahora– motivará a Emilio antes que el sexo, y una educación adecuada sabrá utilizar los más adecuados recursos para que pueda desarrollar los más nobles sentimientos hacia los demás. Ahora bien, el sentimiento de solidaridad, los afectos por nuestros semejantes, se originan más en la experiencia de sus penas que en la de sus goces. O sea, cuando observamos las debilidades humanas aparecen en nosotros los sentimientos elevados. Esto se debe, según Rousseau, a que en las penas se manifiesta más claramente “*la identidad de nuestra naturaleza*”. Esto significa que el adolescente puede saber de los sufrimientos ajenos porque sabe, a su edad, lo que es sufrir e imagina los pesares de los otros. Nace así la piedad que, según este filósofo, es el primer sentimiento relativo que la naturaleza desarrolla en el corazón humano.

Luego de aprender sobre los hombres por lo que tienen de común como especie, Emilio estará preparado para conocer lo que tienen entre sí de diferente. Deberá saber, entonces, de la desigualdad natural y civil. Aquí Rousseau destaca que el maestro ha de tener en cuenta que en la naturaleza hay una igualdad de hecho (natural, esencial) y que las diferencias que se observan, sin embargo, no son de tal magnitud como para convertir a unos en dependientes de otros. En cambio, en el estado civil la igualdad de derecho es nula ya que la fuerza pública se une al fuerte para someter al débil. En general Emilio deberá aprender dónde se pondrá él mismo entre sus semejantes, ése es el objeto de la descripción de la vida social.

Emilio, a sus dieciocho años, instruido a fin de que sea “de juicio recto y corazón sano”, se encuentra en el momento apropiado para el

estudio de la vida social y de la naturaleza humana, pudiendo juzgar con imparcialidad a sus semejantes. Podrá compadecerse de los poderosos y los ricos por considerarlos esclavos de lo que dicen dominar y disfrutar.

Emilio puede equivocarse y creer que es de naturaleza superior a los demás, pero en ese caso el educador deberá desengañarlo, hacerle ver que es hombre y, por lo tanto no es inmune a las debilidades que observa en los otros. El procedimiento siempre consistirá en volver a la regla original, o sea, a la experiencia propia.

Luego del conocimiento de los hombres Emilio podrá integrarse a la sociedad, pero ya no será condicionado por ésta y hará nada más que aquello que su conciencia le dicte y que vea que es bueno y provechoso. Formar al hombre de la naturaleza no quiere decir abandonarlo en el aislamiento sino que, inserto en la agitada vida social, no se deje arrastrar por las pasiones ni por las opiniones de los hombres; Emilio ha de sentir con su corazón y no hacer caso de ninguna autoridad que no sea la de su propia razón. Tal es la finalidad de la educación que Emilio recibe.

Su teoría ha tenido en educación una influencia incalculable. Ya en su mismo siglo encontramos seguidores fervorosos como Pestalozzi en Suiza y Basedow en Alemania. Rousseau también es considerado un precursor de casi toda la educación posterior al siglo XIX.

La formación del “hombre natural”, para Rousseau, no es volver al hombre del pasado; *“nacemos sensibles, y desde que nacemos, excitan en nosotros diversas impresiones los objetos que nos rodean. Luego que tenemos, por decirlo así, la conciencia de nuestras sensaciones, aspiramos a poseer o evitar los objetos que las producen, primero, según que son aquellas gustosas o desagradables; luego, según la conformidad o discrepancia que entre nosotros y dichos objetos hallamos, y, finalmente, según el juicio que acerca de la idea de felicidad o perfección que nos ofrece la razón formamos por dichas sensaciones. Estas disposiciones de simpatía o antipatía, crecen y se fortifican a medida que aumenta nuestra sensibilidad y nuestra inteligencia; pero, tenidas a raya por nuestros hábitos las alteran más o menos nuestras opiniones. Antes de que se alteren, constituyen lo que llamamos yo en nosotros «naturaleza». Deberíamos, por lo tanto, referirlo todo a estas disposiciones primitivas”* (ibíd., 11).

Su *Emilio* presenta el ideal de hombre racional hacia el cual debe tender toda educación: el hombre de naturaleza, que supone una formación centrada exclusivamente en lo constitutivo de la naturaleza humana. No se educa para una profesión u oficio determinado sino para ser Hombre. Lo que realmente interesa a nuestro educador es “la condición humana”; él sabe que Emilio, al salir de sus manos, no será “*ni magistrado, ni militar, ni clérigo; será sí, primero hombre*” (ibíd., 12).

“Hombre” es una categoría natural, no se forma institucionalmente. Desde la perspectiva geopolítica del poder, no puede ser *gobernado* puesto que no es sujeto³⁹, es individuo. Pero puede ser dominado de otro modo: vigilado, confinado, registrado, cartografiado, etc., por un poder territorial o imperial. En este punto Rousseau –queda claro ahora– parece favorecer este tipo de poder territorial, propio de la primera modernidad de los siglos XVI y XVII. En cambio, “ciudadano” es una categoría artificial, sí se forma institucionalmente (la escuela es por antonomasia la institución que forma al ciudadano) y, por lo tanto, puede ser *gobernado* puesto que es sujeto. El sujeto sí puede ser formado –de hecho él es el producto de la subjetivación del poder gubernamental⁴⁰–. Son las instituciones las encargadas de ello. Pero éstas, como vimos, no cuentan con la aprobación de Rousseau.

Paradójicamente las ideas rousseauianas –como veremos en detalle más adelante– son recuperadas por la educación institucionalizada a fines del siglo XIX y principios del XX, proporcionando bases conceptuales firmes e impulsando las instituciones educativas de la segunda modernidad (*modernidad política* o *Gobernabilidad*, ya iniciada en el siglo XVIII) disparando el movimiento de la “nueva educación” –período de auge de la subjetivación, de la formación del ciudadano (y detrás de él: del trabajador, del profesional, del funcionario, pero no del hombre como lo concebía el propio Rousseau)–.

Uno de los principales aportes del pedagogo ginebrino a la pedagogía de nuestro tiempo es el respeto por una supuesta naturaleza

39. “*Si el control, el disciplinamiento y la vigilancia se ejerce sobre individuos (poblaciones confinadas, grupos, ejércitos, trabajadores), el gobierno se ejerce sobre sujetos*” (Núñez, 2005, 40).

40. “*La noción de sujeto ya presupone el juego de la terceridad y la representación –ya es una institución–. Gobernar sujetos es un pleonasma*” (ídem, 40).

de la niñez. “*Dejad madurar la naturaleza del niño*” era su lema, cuya trascendencia posterior ha sido claramente verificada a lo largo de todo el siglo XIX y XX. Esto demanda la búsqueda de una mayor comprensión de la idiosincrasia infantil que se viene perfilando –cosa desconocida para la pedagogía de la época. Al respecto consideraba que no se conocía nada de la infancia, solamente se tenían falsas ideas de ella que llevaban inevitablemente al extravío. Los educadores de la época buscaban siempre al hombre en el niño desconociendo a éste. “*Tratad a vuestro alumno conforme a su edad*” (ibíd., 49) –le reclamaba a sus contemporáneos– “*dejad que madure la infancia en los niños*” (ibíd., 51). A la vez sugería: “*y no os deis prisa a juzgarla ni para bien ni para mal*” (ibíd., 61).

La idea de una naturaleza esencialmente buena –comienza *Emilio* con: “*Todo es bueno al salir de las manos del autor de las cosas*”–, lo ha llevado a defender una educación que respete la etapa infantil y su desarrollo natural. La educación verdadera es aquella que deja que la naturaleza “*obre largo tiempo*”, por lo tanto hay que dejarla realizar su obra –“*antes de meteros a obrar en su lugar, no sea que impidáis la eficacia de sus operaciones*” (ibíd., 61)–, siguiendo sus propias leyes y no según criterios extrínsecos impuestos por el educador.

En ese sentido se dice que Rousseau es el fundador –vale la pena reiterarlo– de la “educación negativa” o “pedagogía negativa”. Sostiene que la labor del educador consiste en “*impedir que algo sea hecho*”, o sea, se debe intervenir lo menos posible para no interferir en el espontáneo desarrollo de las tendencias y aptitudes del sujeto. En lugar de dirigir positivamente la formación de niños y niñas, se les debe poner en contacto con las cosas, con la experiencia diaria, para que ésta sea su formadora.

Rousseau había sido discutido a lo largo de toda su vida, llegó a influir en sus contemporáneos tanto en ideas como en costumbres y en gustos, fundamentalmente en lo que se refiere a valorar la naturaleza, la vida en el campo, la contemplación del paisaje. Los lemas de la revolución francesa –*libertad, igualdad y fraternidad*– no estaban lejos de los ideales políticos plasmados en sus obras. Kant lo llamó “el Newton del mundo moral”.

Kant y Rousseau son considerados hoy los dos filósofos más representativos del panorama filosófico de la Ilustración. Ejercieron,

cada uno a su manera, profundas influencias en la educación de su época y posterior. A continuación presento el itinerario de la educación después de ellos y sus seguidores inmediatos.

La pedagogía ilustrada en sus comienzos

El siglo XVIII fue político-pedagógico por excelencia. Algunos sectores interesados –especialmente intelectuales y burgueses con creciente influencia social y política– reivindicaban enfáticamente más saber y educación pública. Por primera vez un Estado instituyó la obligatoriedad escolar (Prusia en 1717). Crecía, sobre todo en Alemania, la intervención del Estado en la educación, creando Escuelas Normales, principios y planes que desembocaron en la gran *revolución pedagógica nacional* francesa de final de siglo. Nunca anteriormente se había discutido tanto la formación del ciudadano a través de las escuelas como durante los años de vida de la Revolución Francesa. La escuela pública es hija de esa revolución burguesa. Los grandes teóricos iluministas defendían una educación cívica y patriótica inspirada en los principios de la democracia, una educación laica, gratuitamente ofrecida por el estado para todos. Tiene inicio con ella la idea de la unificación de la enseñanza pública en todos los grados. Pero todavía era elitista: sólo algunos podían continuar hasta la universidad. Estaban dadas las condiciones para la segunda modernidad, para la gobernabilidad.

El Iluminismo buscó liberar el pensamiento de la represión de las monarquías terrenales de la nobleza y del despotismo sobrenatural del clero –esto debilitó el poder territorial clásico–. Acentuó el movimiento por las libertades individuales iniciado en el período anterior y buscó refugio en la naturaleza: uno de los ideales de vida era el “buen salvaje” rousseauniano, libre de todos los condicionamientos sociales. Es evidente que esa libertad sólo podía ser practicada por unos pocos, aquellos que de hecho, libres del trabajo material, tenían su sobrevivencia garantizada por un régimen económico de exploración del trabajo.

En el siglo XVIII comienza la transición del control de la educación de la Iglesia –que impartía una educación más bien objetivadora,

basada en la vigilancia y el control ininterrumpidos— hacia el Estado —que impartió una educación más bien subjetivadora—. En esa época se desarrolló, por lo tanto, el gran esfuerzo de la burguesía para establecer el control civil (no religioso) de la educación a través de la institución de la *enseñanza pública nacional*. De esta manera, el control que la Iglesia ejercía sobre la educación y los gobiernos civiles, fue poco a poco decayendo con el creciente empuje de las clases económicamente poderosas (burguesía).

El Iluminismo educativo representó el fundamento de la pedagogía burguesa, que hasta hoy insiste predominantemente en la transmisión de contenidos y en la formación social individualista. La burguesía percibió la necesidad de ofrecer instrucción mínima a la clase trabajadora, por eso la educación se orientó hacia la formación del ciudadano disciplinado. El ciudadano es la subjetividad que la metainstitución estado-nación requerirá —y lo formará por medio de su principal institución: la escuela— para su sostén y legitimidad.

El surgimiento de los sistemas nacionales de enseñanza, en el siglo XIX, es el resultado y la expresión de la importancia que la burguesía, como clase en ascensión, prestó a la educación; y —en un plano geopolítico— el resultado y expresión de un nuevo marco de ejercicio del poder del estado —el poder gubernamental—.

Con el ascenso de la burguesía como clase social dominante, se da el cambio en las relaciones de producción y la conformación de los estados nacionales a partir de las propias revoluciones burguesas; la educación y la teoría de la educación son también totalmente modificadas.

La Revolución Francesa se basó también en las exigencias burguesas de un sistema educativo para todos. La Asamblea Constituyente de 1789 elaboró varios proyectos de reforma escolar y de educación nacional. El más importante es el proyecto de Condorcet que propuso la enseñanza universal como medio para eliminar la desigualdad.

Sin embargo, la educación propuesta no era exactamente la misma para todos, pues se admitía la desigualdad natural entre los hombres. Condorcet reconoció que los cambios políticos necesitan ser acompañados de reformas educativas. Fue partidario de la autonomía de la enseñanza: cada individuo debería conducirse por sí mismo. Se

mostró un ardiente defensor de la educación femenina para que las futuras madres pudiesen educar a sus hijos.

Esas ideas –revolucionarias entonces– tuvieron gran influencia en el pensamiento pedagógico de otros países, principalmente en Alemania e Inglaterra, que crearon sus sistemas nacionales de enseñanza y expandieron cada vez más la participación del estado en la educación.

La burguesía tenía claro lo que quería de la educación: trabajadores con formación de ciudadanos partícipes de una nueva sociedad liberal y democrática. Los pedagogos revolucionarios fueron los primeros políticos de la educación. Algunos como Lepelletier pretendían que ningún niño o niña recibiera otra formación que no fuera la revolucionaria, a través de internados obligatorios, gratuitos y mantenidos por las clases dirigentes. Esa idea, sin embargo, no tuvo éxito; su autor murió en la guillotina.

La organización de los sistemas nacionales de enseñanza se inspiró en el principio según el cual *la educación es derecho de todos y deber del estado*. Este derecho derivaba del tipo de sociedad correspondiente a los intereses de la burguesía. Ésta se afianzó en el poder tratando de construir una nueva sociedad y consolidando, a su vez, la democracia burguesa. Para todo esto era necesario, como precondition para las transformaciones deseadas, vencer un gran obstáculo: la ignorancia. De esta manera se podría superar la situación de opresión propia del régimen anterior y acceder a una nueva sociedad fundada en el contrato social celebrado “libremente” entre los individuos.

Se trataba de convertir “súbditos” –*individuos* sometidos, vigilados, disciplinados y controlados (a gusto del poder militar territorial del estado monárquico)– en ciudadanos –*sujetos* educados, informados, y, valga la redundancia, gobernados (a gusto del poder de gobernabilidad del estado democrático burgués)–. El gran instrumento pensado por la burguesía para lograr esto era la escuela, que “*surge como un antídoto contra la ignorancia, un instrumento para resolver el problema de la marginalidad. Su papel es difundir la instrucción, transmitir los conocimientos acumulados por la humanidad y lógicamente sistematizados*” (Saviani, 1996, 3) bajo el *desiderátum* de la universalización.

El gran artífice de todo el proceso pedagógico era el docente; la escuela se organiza en torno a su figura cuya responsabilidad será la de transmitir a sus alumnos una graduación lógica de los saberes acumu-

lados como una “herencia cultural”. A los alumnos les correspondía asimilar los conocimientos que les eran transmitidos.

Este tipo de teoría pedagógica requería de un docente razonablemente bien preparado ya que todas las iniciativas partían de él. “*Las escuelas eran organizadas en forma de clases, cada una con un maestro que exponía las lecciones que los alumnos seguían atentamente y planteaban los ejercicios que los alumnos debían realizar disciplinadamente*” (ibíd., 4).

Como vimos, se puede vincular el surgimiento de la escuela pública, tal cual la conocemos hoy, con sus características de obligatoria, pública (estatal), laica, organizada en sistemas nacionales, etc., con el proyecto político burgués de la construcción de un estado democrático. Los sistemas nacionales de enseñanza pública irrumpen en el escenario europeo a partir de la revolución francesa.

Sin embargo, según el detallado estudio de *Arqueología de la escuela* realizado por Varela y Álvarez-Uría —quienes abreven abundantemente en Foucault— la escuela “*nació en el interior de las sociedades estratificadas y jerarquizadas y se ha perpetuado hasta nuestros días en unas sociedades que distan de adecuarse al mandato constitucional de justicia e igualdad*” (1991, 10). Pero, según estos autores, para que la aparición de la escuela pública burguesa se diera hubo una serie de instancias que se fueron coagulando históricamente creando las condiciones sociales para dicha aparición a finales del siglo XIX.

- Primero tuvo que definirse un “estatuto de la infancia” (categoría o institución social cuyo origen, ligado originalmente a prácticas familiares, es relativamente reciente). Los escritos de Erasmo, Vives, Rabelais y, entre los protestantes, Lutero, Calvino y otros, contribuyeron para definir la “infancia” aún no delimitada en el siglo XVI. Rousseau en el siglo XVIII —como dije arriba— fue uno de sus principales artífices.
- Luego se dio la emergencia de un dispositivo institucional: el espacio cerrado específico destinado a la educación de la niñez, cuyo origen se remonta a los colegios, albergues, casas galeras, casas de la doctrina, casas de misericordia, hospicios, hospitales y seminarios que emergen a partir del siglo XVI, y cuya aparición se encuadra en los cambios profundos en el estado de las costumbres que determinan la sustitución del

aprendizaje espontáneo por la escuela como medio de educación a partir de finales del siglo XVII.

- Otro elemento que contribuyó para la aparición de la escuela pública, como la conocemos hoy, fue la formación de un cuerpo de especialistas en la educación infantil. Los primeros en preocuparse por proporcionarle una formación especial a las personas que se ocupaban de la educación de la niñez fueron las órdenes religiosas –especialmente los jesuitas– dedicadas a esos fines.
- La aparición de “saberes específicamente pedagógicos” permitió la conformación de un tipo de profesional –el maestro– que se presentaba como autoridad moral, poseedor del conocimiento, y con la clave para la correcta interpretación de la infancia y del programa que los colegiales han de seguir.
- Finalmente, la destrucción de otras formas de socialización –religiosa, militar– y la institucionalización propiamente dicha de la escuela, a través de la imposición de la obligatoriedad escolar decretada por los poderes públicos y sancionada por las leyes, completan la serie de instancias que originaron la escuela actual.

Después de todo esto ya estaban dadas las condiciones para las prácticas de gobierno subjetivante. Las sociedades modernas europeas estaban en el umbral de la gobernabilidad.

Muchos pedagogos, a comienzos del siglo XIX, siguieron las ideas de Rousseau y Kant. Los que tuvieron mayor repercusión fueron Pestalozzi, Herbart, Basedow y Fröbel cuyas ideas y prácticas fueron revolucionarias para la época, donde predominaban formas elitistas basadas en premios y castigos. Algunos de estos pedagogos, si bien históricamente corresponden al período de auge de la *pedagogía tradicional*, están ideológicamente más cerca del pensamiento de la *pedagogía nueva* cuyo auge se dio en la primera mitad del siglo XX. En ese sentido se los puede considerar precursores.

Pestalozzi: educación rousseauiana para pobres

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), filántropo y educador, quería la reforma de la sociedad a través de la educación de las clases populares. Él mismo se puso al servicio de sus ideas creando institutos para niños huérfanos de las clases populares, donde suministraba una educación en contacto con el ambiente inmediato, siguiendo de forma objetiva, progresiva y gradual un método natural y armonioso. Su objetivo se constituía menos en la adquisición de conocimientos y más en el desarrollo psíquico de niños y niñas. Sostenía que la educación general debía preceder a la profesional, que los poderes infantiles brotan desde adentro y que el desarrollo necesita ser armonioso.

Reconoce la influencia de Rousseau adoptando al *Emilio* –ese libro “quimérico e impracticable”– como fundamento conceptual, base de su propuesta. Sus principales obras escritas son: *Leonardo y Gertrudis* (1781), *Cómo Gertrudis instruye a sus hijos* (1801), *Vigilia de un solitario* y *El canto del cisne*, entre otras. En esta última expone su concepción de la relación entre educación y naturaleza, problema recurrente en sus escritos y en su preocupación pedagógica diaria. Como buen rousseauiano consideraba que la naturaleza instruye mejor que el hombre y lo único que debería ponerse delante de los niños y niñas era el “libro de la naturaleza”. Se propuso resolver el dilema rousseauiano e intentar formar al hombre y al ciudadano a la vez; asimismo, llevar a la práctica estos ideales ensayándolos primero con su propio hijo.

Las condiciones culturales de la gobernabilidad ya empezaban a hacer efecto. El dilema rousseauiano *hombre/ciudadano* probablemente perdía significación; pronto no se consideraría tal diferencia una contradicción. La educación escolarizada, a partir de allí, habría de reducir toda finalidad a la formación del ciudadano, luego al trabajador y, últimamente, al consumidor. El hombre rousseauiano se habría perdido tras la irrupción del ciudadano y éste tras la del consumidor actual.

La propuesta pestalozziana consistía en una educación que desarrollara “cabeza, mano y corazón”, en otras palabras, que integrara la

triple actividad de conocer, actuar y querer por medio de la cual se da importancia a la inteligencia, la moral y la técnica.

En uno de sus escritos pedagógicos más importantes –Cómo Gertrudis educa a sus hijos– describe el valor pedagógico de la intuición, que para él consiste, en primer lugar, en una percepción directa y experimental de los objetos exteriores al hombre por medio de los sentidos externos, y también de la misma conciencia.

En la práctica pedagógica, Pestalozzi desarrolló su método en cuatro etapas correspondientes a cuatro escuelas distintas:

- El asilo de *Neuhof* que en 1775 constituyó su primer ensayo educativo.
- Algunos años más tarde, en la dirección del orfanato de *Stanz*, introdujo el método simultáneo y el método de enseñanza mutua.
- El instituto de *Berthoud* a partir de 1801, donde comienza a aplicar con éxito su “método natural” de enseñanza.
- Por último, en el instituto de *Yverdon*, en la Suiza francesa, donde acudían alumnos y visitantes de diversas partes de Europa.

La obra educadora de Pestalozzi fue fecunda más por sus intuiciones prácticas que por su elaboración teórica, sin embargo sus ideas son debatidas hasta hoy y algunas fueron incorporadas a la pedagogía contemporánea.

Herbart: la instrucción educativa

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) fue profesor universitario, filósofo, dedicado más a lo teórico que a lo práctico, considerado uno de los pioneros de la psicología científica. Estudió en la universidad de Lena donde fue discípulo de Fichte. En 1797 estuvo en Suiza y visitó la escuela de Yverdon dirigida por Pestalozzi. A partir de 1809 se dedicó a la enseñanza de filosofía y pedagogía en la universidad de Königsberg en sustitución de Kant, quien había fallecido cinco años antes.

Como teórico de la educación, defendió la idea de que el objetivo de la pedagogía es el desarrollo del carácter moral. La enseñanza debe fundamentarse en la aplicación de los conocimientos de la psicología. Creó un sistema que denominó “instrucción educativa”. Ese sistema propone una enseñanza que, a través de situaciones sucesivas y bien reguladas por el docente, fortalece la inteligencia y, por el cultivo de ésta, forma la voluntad y el carácter.

Para él, el proceso de enseñanza debería seguir cuatro pasos formales que el docente –clave de dicho proceso– debería tener en cuenta:

- Presentación clara y firme del contenido (etapa de presentación).
- Comparación de un contenido con otro asimilado anteriormente por el alumno asociándolos entre sí (etapa de comparación o asimilación).
- Generalización de los contenidos nuevos, ordenándolos y sistematizándolos (etapa de generalización).
- Aplicación de conocimientos adquiridos a situaciones concretas y prácticas (etapa de aplicación).

Si bien la instrucción educativa debería pensarse teniendo como meta al niño, el artífice es el docente, por eso Herbart piensa en él cuando propone el método que, por otra parte, no es propiamente para aprender sino para enseñar o instruir.

En el sistema de Herbart se estabiliza y sistematiza buena parte del pensamiento pedagógico fragmentario del siglo XIX, por primera vez se construye una pedagogía que responde a un plan general, dándole unidad a diversos elementos que le llegan.

Para la pedagogía tradicional –que se fundamenta en estas ideas y adopta este método– el rol central recae en el maestro y el alumno es un mero receptor pasivo (para Herbart el espíritu en su origen es como una tabla rasa). De ahí, entonces, la importancia de un docente bien preparado y de un método que diera garantías para moldear a los educandos.

El esquema para comprender este proceso, puede ser el que sigue. En el siglo XIX se estaban implementando las primeras escuelas públicas, obligatorias, laicas y gratuitas. Eso significa que las primeras ge-

neraciones de niños y niñas que concurrían a ella recibían instrucción que superaba ampliamente la que disponían sus padres en la familia (esto era especialmente fuerte en las clases populares). En aquella época se había gestado —a impulso de la inspiración ilustrada— una especie de obsesión contra la ignorancia considerándola como la fuente de todos los males, inclusive de las desigualdades sociales. Se creía que el problema de la marginalidad se podría resolver eliminando el azote de la ignorancia.

Al considerarse que la naturaleza de la realidad social es la integración armónica de todos sus miembros, la marginalidad constituía una especie de “enfermedad” social que había que curar. Ahora bien, ¿cómo curar dicha enfermedad? En primer lugar, se impone saber cuál es su causa. En aquella época se consideraba que la causa fundamental de la marginalidad era la ignorancia. Hecho el diagnóstico, entonces, ¿cómo atacar dicha causa? Era ocioso suponer que la ignorancia se combate con un único antídoto: el conocimiento, el saber y la cultura acumulada por la civilización; o sea, por medio de la instrucción.

Pues bien, hecho el diagnóstico y sabido cuál es el antídoto, queda por saber dónde encontrarlo y cómo suministrarlo a aquellos sectores que “padecen” de ignorancia. Se podría suponer que el conocimiento, la cultura, los valores, etc., tan necesarios para la erradicación de la ignorancia, se encontraban objetivados en libros en las bibliotecas. Pero en aquella sociedad muy pocos accedían a tales beneficios y, además, la abrumadora mayoría no sabía leer. ¿Dónde objetivar entonces el saber para hacerlo accesible a las masas ignorantes? La respuesta resultó obvia: en el docente bien formado, poseedor de la cultura, quien sintetiza el saber universal y además podía trasladarse a lugares remotos y hacerlo accesible a todos. Era necesario, entonces, una pedagogía que se centrara en el docente. He ahí la justificación de la pedagogía tradicional.

Fröbel: el valor del juego en la niñez temprana

Friedrich Fröbel (1782-1852) fue uno de los pedagogos idealistas alemanes más reconocidos internacionalmente. Fue el creador de los

jardines de infantes. A los 23 años, después de probar en varias actividades, descubre su vocación por la educación de los niños y conoce la obra de Pestalozzi en Yverdon, en la que permanece durante 2 años. Funda en Alemania su propia escuela, pero al poco tiempo tiene que exilarse en Suiza debido a la persecución que sufrió por sus ideas liberales. Allí desarrolló su más importante idea: la educación de la primera infancia. De regreso a Alemania aplica dichas ideas con la creación de los *Kindergarten*.

Consideraba que el desarrollo de niños y niñas dependía de la actividad espontánea (el juego), de la actividad constructiva (el trabajo manual) y del estudio de la naturaleza. Valorizaba la expresión corporal, el gesto, el dibujo, el juego, el canto y el lenguaje. Para él la autoactividad representaba la base y el método de toda instrucción. Como buena parte de los educadores rousseauianos de la época (que, en rigor, no eran muchos), valorizaba los intereses naturales de la niñez, viendo en el lenguaje la primera forma de expresión social y al juego como una forma de auto-expresión.

Después de Fröbel, los jardines de infantes se multiplicaron hasta fuera de Europa llegando principalmente a los Estados Unidos; sus ideas trascendieron la educación infantil y han influenciado incluso a los fabricantes de juguetes, juegos, libros, material recreativo y periódicos para niños y niñas.

La idea misma de los jardines de infantes presupone que los niños y niñas deben asimilarse a flores que deben ser cultivadas con cuidados especiales. Abonando adecuadamente el terreno, humedeciéndolo cuidadosamente, era suficiente para que toda la belleza y perfección, contenida en potencia en la planta, florezca, se desarrolle naturalmente.

Su obra teórica fundamental es *La educación del hombre*, ensayo escrito en un estilo oscuro, cargado de simbolismos y abstracciones, donde desarrolla una visión mística y humanista de la educación. Para él la educación consiste en suscitar ciertas energías en el hombre como ser consciente y pensante, ayudarlo a que manifieste, con toda su pureza, perfección y espontaneidad, una supuesta “ley interior”.

“El mundo verdadero -¿inasequible? En todo caso, inalcanzado. Y en cuanto inalcanzado, también desconocido. Por consiguiente, tampoco consolador, redentor, obligante: ¿a qué podría obligarnos algo desconocido?...

(Mañana gris. Primer bostezo de la razón. Canto del gallo del positivismo)”.

Nietzsche, *Crepúsculo de los ídolos*

La modernidad positivista: de la *Escuela Tradicional* a la *Escuela Tecnicista*

“Es un sueño tal vez, (...) el que nos hace ver el porvenir de nuestro país, (...) marchando al frente de los pueblos que hablan nuestro idioma, por su instrucción, por su saber, por su laboriosidad, por su industria, y contribuyendo activa y poderosamente a salvar nuestro idioma, nuestras costumbres buenas y aun nuestra raza”.

José Pedro Varela, *La legislación escolar*

Las fuentes: empirismo y racionalismo

El positivismo como corriente filosófica general tiene sus antecedentes en Francis Bacon y en los empiristas ingleses de los siglos XVII, XVIII y XIX. Para algunos no es una doctrina elaborada sistemáticamente, sino una postura filosófica general “*que se evidenció como la corriente intelectual más poderosa en el pensamiento occidental de la segunda mitad del siglo XIX*” (Carr y Kemmis, 1988, 76).

Recibe aportes del empirismo y del racionalismo constituyéndose en un sistema de filosofía basado en la experiencia y el conocimiento empírico de los fenómenos naturales, en el que la metafísica y la teología se consideran sistemas de conocimiento imperfectos e inadecuados.

Como vimos, en la filosofía occidental el empirismo es una doctrina que afirma que todo conocimiento se basa en la experiencia, negando la posibilidad de ideas espontáneas o del pensamiento *a priori*. Hasta el siglo XX, el término *empirismo* se aplicaba a las ideas defendidas, sobre todo, por los filósofos ingleses de los siglos XVII, XVIII y XIX. De estos filósofos, John Locke fue el primero en dotarlo de una expresión sistemática, aunque anteriormente su compatriota, el filósofo Francis Bacon en su *Novum Organum*, había anticipado algunas de sus conclusiones. Entre otros empiristas también se cuentan David Hume y George Berkeley.

El racionalismo, representado por pensadores como René Descartes, Baruch Spinoza, Gottfried Wilhelm Leibniz y Cristian von Wolff, se opone al empirismo afirmando que la mente es capaz de reconocer la realidad mediante su capacidad para razonar, una facultad que existe independiente de la experiencia.

Ambas tradiciones —empirismo y racionalismo— convergen en el pensamiento positivista del siglo XIX. Pero el positivismo no se limita solamente a dicho siglo. Con el desarrollo de la filosofía analítica, a comienzos del XX, recibe un renovado impulso que lo mantendrá dominante en varios campos del saber durante muchos años.

En este trabajo, a los efectos de meramente expositivos, divido el positivismo en dos partes: el clásico —propio del siglo XIX— y el positivismo lógico o neopositivismo del siglo XX.

Inicialmente el positivismo tenía un atractivo especial. Se presentó como una postura filosófica progresista puesto que quería liberar al pensamiento de las certezas dogmáticas. Para ello desarrolló en sus seguidores, y en buena parte de la sociedad, una fe optimista en el poder del conocimiento científico —“positivo”— como clave de transformación y de solución de los grandes problemas prácticos de la humanidad.

Pero las promesas de liberación intelectual y perfeccionamiento práctico resultaron, a la larga, incumplidas. El positivismo, que a mediados del siglo XIX representaba las fuerzas progresistas de la sociedad, fue languideciendo poco a poco al punto de que el término que lo designa hoy tiene una función más connotativa que denotativa y refiere más bien a posiciones conservadoras ya superadas; se diría que hoy el término *positivismo* es denostativo o peyorativo.

El positivismo clásico: bases de la pedagogía tradicional

El término *positivismo* fue utilizado por primera vez por el filósofo y matemático francés del siglo XIX Auguste Comte, aunque hay quienes consideran que algunos de los conceptos positivistas ya se encontraban en el pensamiento del filósofo británico David Hume, en el del filósofo francés Saint-Simon, y en el del filósofo alemán Imanuel Kant.

El término *positivo* designa lo real, en oposición a las formas teológicas o metafísicas de explicación del mundo. Para Comte únicamente son reales los conocimientos que reposan sobre hechos observados.

El positivismo aparece en el contexto europeo en estrecha relación con la revolución industrial, constituyéndose en la expresión adecuada de sus ideales. La ciencia había operado un espectacular desarrollo y suponía para la técnica y para la industria un eficaz factor del progreso material, a esto se sumaba una fe ciega en que ella sería también la garantía de la salvación de la sociedad y de felicidad de los hombres.

La ortodoxia ilustrada cobrará un gran impulso hasta entrado el siglo XX a través de los planteamientos positivistas clásicos y, a partir de los años 20', con los planteamientos neopositivistas.

En cuanto a lo educativo las expresiones positivistas del siglo XIX son responsables del desarrollo y la consolidación de los sistemas nacionales de enseñanza pública en los países occidentales, basados en principios de gratuidad, laicidad y obligatoriedad como medio de lograr la universalidad.

Asimismo estas expresiones inspiraron una pedagogía que en términos generales pasó a ser conocida como *pedagogía tradicional*, predominante hasta finales del siglo XIX y cuya característica fundamental, como veremos, consiste en centrar todo el proceso educativo en el docente.

Comte: orden y progreso

Auguste Comte (1798-1857) estudió en la escuela politécnica de París, donde recibió la influencia de algunos intelectuales como el matemático Joseph Louis Lagrange y el astrónomo Pierre Simon de

Laplace. Fue secretario de Saint-Simon de quien siguió la orientación para el estudio de las ciencias sociales y la idea de que los fenómenos sociales como los físicos pueden ser reducidos a leyes, y de que todo conocimiento científico y filosófico debe tener por finalidad el perfeccionamiento moral y político de la humanidad.

La principal obra de Comte es *Curso de filosofía positiva*, compuesta por seis volúmenes, publicados entre 1830 y 1842. Para él la derrota del Iluminismo y de los ideales revolucionarios se debía a la ausencia de concepciones científicas. Desde su punto de vista la política debería ser una ciencia exacta. En cambio Marx buscaba las razones del fracaso en la propia esencia contradictoria de la revolución burguesa: proclamaba la libertad y la igualdad, pero no las realizaría mientras no cambiara el sistema económico que instauraba la desigualdad en la base de la sociedad.

Una verdadera ciencia, para Comte, debería analizar todos los fenómenos, aún los humanos, como hechos; necesariamente debería ser una ciencia positiva. Tanto en las *ciencias de la naturaleza* como en las *ciencias humanas*, se debería apartar de cualquier preconcepto o presupuesto ideológico. La ciencia debería ser neutra. Leyes naturales en armonía regirían la sociedad. El Positivismo representaba la doctrina que consolidaría el orden público, desarrollando en las personas una “sabia resignación” al *status quo*. En ese sentido rechazaba toda doctrina crítica, destructiva, subversiva, revolucionaria, como las del Iluminismo de la Revolución Francesa o las del socialismo. En pocas palabras: sólo una doctrina positiva serviría de base en la formación científica de la sociedad.

En general Comte se interesó por la reorganización de la vida social para el bien de la humanidad a través del conocimiento científico, y por esta vía, del control de las fuerzas naturales. Los dos componentes principales del positivismo, la filosofía y el gobierno (o programa de conducta individual y social), fueron unificados por Comte en un todo bajo la concepción de una religión, en la cual la humanidad era el objeto de culto. Numerosos discípulos rechazaron, no obstante, aceptar este desarrollo religioso de su pensamiento, porque parecía contradecir la filosofía positivista original.

En *Curso de filosofía positiva* desarrolla la ley de los tres estados que fundamenta todo su sistema teórico. Según ella la historia de la humanidad ha pasado por tres etapas o estados sucesivos.

El estado *teológico*, que a su vez se divide en las etapas *fetichista*, *politeísta* y *monoteísta*, es el más primitivo. En este estado la humanidad recurre a explicaciones divinas, a ciertos poderes sobrenaturales, ante los fenómenos de la naturaleza. Al principio dichas fuerzas o poderes se le atribuyen a ciertos objetos, animales o elementos naturales concretos por considerarlos sobrenaturales o divinos (etapa fetichista). Luego estos poderes se distribuyen y atribuyen a distintos dioses abstractos, aunque sus representaciones puedan ser objetos o imágenes concretas (etapa politeísta). Esta etapa es superada después por otra en la que estos poderes se concentran en una sola divinidad abstracta (etapa monoteísta). El personaje prototípico de este estado sería el brujo, el chamán o el sacerdote.

- El estado *metafísico* comienza, según Comte, con el Renacimiento, donde el hombre abandona la pretensión de explicaciones divinas sustituyéndolas por fuerzas abstractas. Se trata de un estado en transición entre la “niñez” y la “madurez” de la humanidad. Habitualmente se recurren a explicaciones y prácticas entre mitológicas y racionales (el alquimista sería un personaje prototípico de este estado).
- Por último, el estado *positivo* comienza en la época contemporánea; allí el hombre actúa de manera que la inteligencia se subordina constantemente a los hechos y al conocimiento positivo. “*La razón humana está ahora bastante madura para que emprendamos laboriosas investigaciones científicas, sin tener en vista ningún fin extraño capaz de obrar con fuerzas sobre la imaginación como el que se proponían los astrólogos o los alquimistas*” (Comte, 1875, 78-79). Se trata de la “madurez” de la humanidad con el predominio de la ciencia, donde el hombre no necesita recurrir a ninguna explicación teológica o metafísica. Emerge el científico como personaje prototípico y relevante socialmente.

Comte estaba convencido de que la educación debería considerar en cada hombre las etapas que la humanidad había recorrido. Así, el

pensamiento *fetichista* propio de la niñez debería ser superado por la concepción *metafísica* propia de la adolescencia y, finalmente, por la *positiva* de la adultez.

Se puede decir que el positivismo se deriva de la exaltación provocada en el siglo XIX por el avance de la ciencia moderna. Se consideraba que ésta era capaz de revolucionar el mundo por medio de una tecnología cada vez más eficaz: “*saber es poder*”. Ese entusiasmo desmedido desemboca en el cientificismo, que consiste en una visión reduccionista por la cual el único conocimiento válido es el científico. Siendo el método de las ciencias de la naturaleza el único considerado válido –basado en la observación, experimentación y matematización– debe, por consiguiente, ser extendido a todos los campos de indagación y actividad humanas.

Otra derivación del positivismo es la *concepción determinista*. De hecho, el postulado determinista, según el cual todo lo que existe tiene una causa, es lo que torna posible el descubrimiento de leyes invariables de la naturaleza: las relaciones necesarias de causa-efecto. La idea de que en el reino de la naturaleza no existe libertad porque las leyes se basan en el principio de la necesidad, se extiende a la concepción positivista del hombre. Para algunos seguidores de Comte, el acto humano no es libre, ya que es causado por factores de los cuales no puede escapar, como la raza, el medio y el momento.

Es a partir de esa perspectiva que Comte crea la sociología como ciencia. La define como *física social* y adopta los modelos de la biología explicando la sociedad como un organismo colectivo. El individuo se encuentra sometido a la conciencia colectiva y, por eso, tiene pocas posibilidades de intervención en los hechos sociales.

En algunas de sus obras Comte hace referencia directa al problema educativo. Piensa que la educación debe dirigirse a todos los hombres, una educación para todos como requisito indispensable para el progreso social. El contenido a impartir debe ser el saber positivo, el conjunto de los conocimientos científicos alcanzados por la humanidad hasta ese momento. Entre sus seguidores, dos se dedicaron especialmente a la educación: Herbert Spencer y John Stuart Mill.

Spencer: la perspectiva evolucionista en la educación

Herbert Spencer (1820-1903), filósofo y educador británico, además de haber recibido la influencia del positivismo también incorporó ideas del evolucionismo de Darwin. Sin embargo –justo es señalarlo– el concepto de evolución fue desarrollado por el propio Spencer para explicar el cambio en lo social, antes de que el afamado naturalista inglés lo desarrollara para el mundo de la naturaleza. Por lo tanto para él la educación, como todo en el mundo, es el resultado de un proceso evolutivo, un progreso en el que el ser revela sus potencialidades.

Imbuído de una concepción científicista, Spencer considera que la enseñanza de las ciencias debería ser el centro de toda educación, no sólo en lo que se refiere a la transmisión de conocimientos, sino también en la formación misma del espíritu científico. Los conocimientos acumulados por la civilización deberían presentarse en un orden que sigue la evolución de la sociedad, “*en este orden de conocimientos, que es en gran parte el que se descuida en nuestros programas escolares, se funda la realización de los adelantos por medio de los cuales se hace posible la vida civilizada*” (Spencer, 1893, 31).

En su obra *Educación intelectual, moral y física* (Spencer, 1893) transfiere a la pedagogía los principios del positivismo evolucionista que él mismo fundó. Allí se pregunta “¿*qué conocimientos son los más valiosos?*” (9); su respuesta es categórica, luego de una extensa argumentación: “*la respuesta invariable es: los científicos. (...) Para la propia conservación indirecta, esto es, para adquirir los medios de ganar nuestra subsistencia los conocimientos de más valor son los científicos*” (ídem, 76).

Cree que la evolución filogenética determina predisposiciones a nivel ontogenético ya que, “*habiendo un orden en el cual la humanidad ha adquirido sus diversas clases de conocimientos, deberá haber en el niño una predisposición para adquirir esos conocimientos en el mismo orden*” (ibíd., 102).

Así como en el mundo natural, también en la vida de la conciencia –tanto individual como en la especie– se da una constante evolución. Por lo tanto la educación es un proceso propio del ser individual mediante el cual se van revelando sus potencialidades y tendencias

interiores. En ese sentido la misión del educador se limitará a favorecer ese desarrollo natural. La educación solamente evolucionaría mediante la ciencia. *“Además de ser la ciencia muy ventajosa como medio de disciplina intelectual, lo es también para la disciplina moral”* (ibíd., 71).

La instrucción, aunque inspirada en el ideal de la naturaleza del niño pestalozziano, debería sistematizarse con criterios racionales y científicos. Consideraba que Pestalozzi *“aunque acertado en sus ideas fundamentales, no estuvo sin embargo, en todas sus aplicaciones. (...) Pestalozzi fue un hombre de intuiciones parciales (...) pero que no pensaba con sistema”* (ibíd., 97).

Este pedagogo y filósofo ha destacado la trascendencia de la ciencia en la labor pedagógica ya que para él *“el hombre científico adquiere por medio de la práctica una entera fe en las relaciones invariables de los fenómenos, en la invariable relación de causa y efecto, y en la necesidad de los resultados buenos o malos. (...) Comprende que en virtud de esas leyes, la marcha de las cosas se dirige siempre hacia la perfección y felicidad”* (ibíd., 74).

Afirma que los conocimientos más útiles son los que contribuyen a la conservación del individuo, la familia, la sociedad y el estado; según él, los conocimientos científicos. *“Venimos, por lo tanto a la conclusión, de que la ciencia como medio de disciplina y de guía de todas nuestras facultades, tiene un valor principalísimo”* (ibíd., 75).

Expone en un orden lógico los principios guía que según él debería observar toda educación.

- Hay que proceder de lo simple a lo compuesto. La mente, como todo lo que crece, se desarrolla pasando de lo homogéneo a lo heterogéneo.
- Las lecciones deben partir de lo concreto para pasar a lo abstracto.
- La educación de la niñez debe estar de acuerdo con la educación de la humanidad considerada históricamente; o sea, la ciencia debe producirse en el individuo de la misma forma que en la especie humana.
- En cada ramo de la instrucción se debe proceder de lo empírico a lo racional.
- En la educación debe favorecerse el desenvolvimiento espontáneo.

- Un plan de educación debe juzgarse en función de si produce una excitación agradable en los niños y niñas.

El proyecto spenceriano integra educación individual, evolución social, desarrollo de la especie y desarrollo científico. La sociedad evoluciona siguiendo las leyes naturales que rigen toda evolución. “*Entonces, la ciencia reconocida como superior por sus méritos y belleza, ocupará el lugar preferente que le corresponde y reinará como cosa suprema*” (ibíd., 78).

Durkheim: la educación como hecho social

Emile Durkheim (1858-1917) fue uno de los principales exponentes en la sociología de la educación positivista. Considera que la educación es imagen y reflejo de la sociedad. Para él la educación es un hecho fundamentalmente social y la *pedagogía* una teoría de la práctica social. Nació en Francia, es más conocido como sociólogo pero también fue pedagogo y filósofo. Fue el sucesor de Comte en su país, es considerado el fundador del realismo sociológico, explica lo social por lo social como una realidad autónoma.

Trató especialmente el tema de los problemas morales: el papel que desempeñan, cómo se forman y se desenvuelven. Llegó a la conclusión que la moral comienza al mismo tiempo que la vinculación con el grupo, o sea, con la sociedad misma.

Veía la educación como un esfuerzo continuo para preparar a los niños y niñas para la vida en común, por eso era necesario imponerles maneras adecuadas de ver, sentir y actuar ya que no llegarían a ellos de forma espontánea. Para él la sociología debería determinar los fines de la educación. La pedagogía y la educación, entonces, no representaban más que anexos de la sociología y de la sociedad; deberían existir sin autonomía.

En 1939 publica *Historia de la Educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, uno de los estudios más consistentes cuya importancia trasciende la misma sociología de la educación. Originalmente escrita para un curso de pedagogía desarrollado entre 1904 y 1905 en la Sorbone, esta obra se ubica, cronológica

y epistemológicamente, entre una fase de un evolucionismo primitivo representado por *De la división del trabajo social* y la de un funcionalismo posterior en *Las formas elementales de la vida religiosa*. Sin embargo no se trata de un trabajo aislado de los demás, sino parte coherente del conjunto de su voluminosa obra escrita.

En *Historia de la Educación y de las doctrinas...* desarrolla una teoría y una metodología más histórica; la historia deja de ser, para Durkheim, un mero instrumento auxiliar. Su papel resulta de tal importancia que parece ser la ciencia social misma; de esta manera este trabajo constituye un duro revés al funcionalismo ramplón de cierta sociología angloamericana.

Esa originalidad del funcionalismo durkheimiano está magistralmente analizada por Filloux: *“evidentemente, la «función» de la escuela será responder en su organización a estas grandes ideas morales, de las que debe ser intérprete el maestro. Al menos, éste puede ser el mensaje del sociólogo. Sin embargo, para realizar este análisis, no basta limitarse al presente: la historia debe servir de instrumento para comprender el presente mismo. No basta tampoco imaginar al «cuerpo docente» como trasmisor de saberes o de ideales, sino también como productor de representaciones y de cambio a nivel de la práctica pedagógica misma y, especialmente, de la gestión de lo que Durkheim llama el poder del pedagogo. Una de las originalidades de Durkheim sociólogo, es precisamente la de utilizar para sus fines tanto a la historia como a la sociología”* (Filloux, 1994, 28).

Es considerado el verdadero maestro de la pedagogía positivista moderna. *“La pedagogía –nos dice– no es más que la reflexión aplicada tan metódicamente como se pueda a los temas de la educación. Agrega, ante el descrédito de la pedagogía entre los propios docentes, ¿Cómo es posible que exista una forma cualquiera de actividad humana que pueda prescindir de la reflexión?”* (Durkheim, 1992, 29). Más adelante afirma, a despecho de los que consideran que la historia no puede servir para nada en la práctica, que *“solamente estudiando con cuidado el pasado podremos llegar a anticipar el futuro y a comprender el presente; y que, por consiguiente, una historia de la enseñanza es la mejor de las pedagogías”* (ídem, 34).

En su obra *Reglas del método sociológico* afirma que la primera y fundamental regla consiste en considerar a los hechos sociales como cosas. Para él la sociedad se compara a un animal: posee un sistema de

órganos diferentes donde cada uno desempeña un papel específico, y donde algunos serían naturalmente más privilegiados que otros (concepción funcionalista). Ese privilegio, por ser natural, representaría un fenómeno normal, como en todo organismo vivo donde predomina la ley de la supervivencia de los más aptos (evolucionismo) y la lucha por la vida.

Como sociólogo enfatiza el origen social de la educación evidenciado en su clásica definición. Como buen científico social empirista considera que para definir la educación se necesita previamente considerar los sistemas educativos que existen o que hayan existido, compararlos y extraer de ello los caracteres comunes. De ese proceso determina dos elementos que deben darse para que haya educación:

- en toda sociedad debe haber, por lo menos, dos generaciones: una generación de adultos y una de jóvenes.
- En toda sociedad debe darse, además, una acción ejercida por la generación adulta sobre la joven. La naturaleza de esta acción hay que determinarla en función de los fines particulares que persigue cada sociedad.

Además todo sistema de educación presenta un doble aspecto: ser a la vez uno y múltiple. Es uno porque la educación debe desarrollar, en todos los integrantes de esa sociedad, sin distinción, unos mismos valores necesarios para el mantenimiento de la sociedad política en su conjunto; y es múltiple, además, porque la educación debe brindar los valores necesarios para cada grupo particular que forma parte de ese todo social.

De todo este análisis estrictamente sociológico Durkheim llega a su conocida definición de educación. Vale la pena volver sobre ella: *“la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones que no se encuentran aún preparadas para la vida social; tiene por objeto suscitar y desarrollar, en el niño, cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, reclamados por la sociedad política en su conjunto y por el medio especial a que el niño, particularmente se destine”* (Durkheim, 1990, 51).

Por lo tanto, para Durkheim la educación satisface fundamentalmente las necesidades sociales y toda educación consiste en un continuo esfuerzo para imponerle a niños y niñas formas de ver, de sentir,

de actuar, a las cuales no habrían llegado espontáneamente. Su perspectiva sociológica hace que su interés se dirija, fundamentalmente, a la educación institucionalizada. Es allí donde *“el proceso educativo tiene como función no sólo asegurar el desarrollo del individuo, hacer de él un ser social, sino, principalmente, asegurar la sobrevivencia de una sociedad, la perennidad de sus «condiciones de existencia»”* (Filloux, 1994, 25).

Algunos le atribuyen a su concepción la ventaja de haber acentuado el carácter social de los fines de la educación y haber instituido la pedagogía como disciplina autónoma, desligada de la filosofía, de la moral y de la teología. Sin embargo, al enfatizar el origen social de la educación, desarrolla una concepción determinista por la cual la sociedad impone los padrones de comportamiento.

La teoría educativa de Durkheim se opone diametralmente a la de Rousseau. Mientras éste afirmaba que el hombre nace bueno y la sociedad lo pervierte, Durkheim declaraba que el hombre nace egoísta, y solo la sociedad, mediante la educación, puede tornarlo solidario. Además va contra el individualismo voluntarista implícito en toda pedagogía rousseauiana: *“si los hombres se han instruido, no es por sí mismos, por amor al saber, al trabajo, sino porque han estado obligados por la sociedad que hace de esto un deber cada vez más imperativo”* (Durkheim, 1947, 151).

Hacia finales del siglo XIX, y en pleno siglo XX, el pensamiento positivista en la pedagogía se orientó hacia el pragmatismo de corte deweyiano aunque sin abandonar supuestos de sociedad y los aportes fundamentales de la visión sociológica de la enseñanza que Durkheim desarrolló.

El positivismo clásico en la educación: la *Escuela Tradicional*

El pensamiento pedagógico positivista consolidó la concepción burguesa de la educación. Dicha concepción suponía un sistema de enseñanza estatal, laica, universal, obligatoria cuyos fines eran la formación del ciudadano para el mantenimiento del nuevo sistema político burgués y la preparación para atender a los requerimientos del capitalismo y sus nuevos modos de producción.

La escuela moderna, como fenómeno de educación de masas, no es homogénea. Ha sufrido un proceso de transformación desde su propio nacimiento después de la revolución francesa. Se puede decir que la primera versión de la pedagogía moderna está representada por lo que hoy se conoce como *Escuela Tradicional*.

El conjunto doctrinario y de prácticas escolares, dominantes durante todo el siglo XIX, más allá de las eventuales “dispersiones” de algunas experiencias pedagógicas puntuales⁴¹, se lo considera habitualmente como *Escuela Tradicional*. Se caracterizó por la rigidez de sus métodos que se centran en el docente como el representante moral de la civilización y del saber acumulado por la humanidad. Proponía una educación moralista e intelectualista y su fin principal era consolidar los estados modernos a través de la formación en los sujetos del sentimiento de nación.

Algunos análisis han pretendido atribuirle a esta escuela todos los defectos y ninguna virtud, relacionándola con lo retrógrado, lo conservador y reaccionario. Se considera que su enseñanza era demasiado rígida, sin respetar a la niñez y sus intereses, y que los castigos físicos y morales eran moneda común en las prácticas tradicionales.

Sin embargo otros análisis pretenden ser más justos con la historia de esta pedagogía, considerándola desde su contexto histórico.

41. Joseph Jacotot, exhumado por Rancière (2003), podría considerarse como un ejemplo de esta “dispersión”. Se trata de un método en el que se ve abolida la explicación pedagógica. Pero, como vemos, esto no ha sido (ni lo es aún) característico de las prácticas educativas cotidianas.

Menos reduccionistas y maniqueístas que aquéllos, éstos postulan la idea de que no todo lo tradicional es malo ni todo lo nuevo es bueno.

El pedagogo brasileño Dermeval Saviani (1983) opone la *pedagogía tradicional* –como pedagogía de la esencia– a la *pedagogía nueva* o pedagogía de la existencia, buscando rescatar a aquélla de la mera denostación maniqueísta articulada a partir del surgimiento de ésta. Para ello recurre a un análisis que parece “invertir” la valoración entre ambas pedagogías. De esta manera, en dicho análisis, la *Escuela Tradicional* resulta una pedagogía progresista frente a la *Escuela Nueva* que se revela una pedagogía conservadora; esta “inversión”, sin embargo no intenta dar cuenta de una realidad histórica sino que cumple una función más bien retórica, para marcar una ruptura, en el sentido de propiciar la polémica necesaria para la reconstrucción conceptual.

Según su análisis la *pedagogía tradicional* se funda en una concepción filosófica esencialista. Esto, en términos sencillos, significa que todos los hombres están, en esta concepción, definidos antes de su existencia concreta. No hay una idea de construcción en la existencia (no nos hacemos en la historia concreta, somos); ya estamos definidos. La libertad esencial de los hombres es una idea que animó, en ciertos momentos, la concepción antropológica esencialista y –por ende– las pedagogías de la esencia.

Las pedagogías de la esencia, dominantes en el pasado, se desarrollan desde Platón hasta los neotomistas contemporáneos. Se trata de pedagogías que anteponen el ideal a cualquier acción pedagógica. En otros términos: la acción pedagógica está sometida siempre a un trascendente *a priori*⁴².

En la antigua Grecia esclavista la filosofía de la esencia no implicaba muchos problemas –y la pedagogía que se derivaba de esa filosofía, a su vez, no implicaba graves problemas políticos– pues el ser humano era identificado con el hombre libre. El esclavo no era considerado un ser humano, consecuentemente la esencia humana no se aplicaba a él, sólo se realizaba en los hombres libres. El problema de la esclavitud, sobre el cual se basaba la producción de la sociedad griega,

42. En el caso del idealismo, por ejemplo, la acción pedagógica estaría sometida a una síntesis a ser hecha, en la cual el hombre se “diviniza”. Esta síntesis, sin embargo, ya estaba prefigurada antes de que el hombre se ponga en camino de la perfección.

queda descartado y ni siquiera era un problema desde el punto de vista filosófico-pedagógico.

Durante la Edad Media, esa concepción esencialista recibe una innovación que se refiere precisamente a la articulación de la esencia humana con la creación divina. Los hombres, al ser creados según una esencia predeterminada, también sus destinos ya estaban definidos previamente; en consecuencia, la diferenciación de la sociedad entre siervos y señores ya estaba marcada por la propia concepción que se tenía de la esencia humana, la cual justificaba las diferencias.

Sin embargo, en la época moderna, con la ruptura del modo de producción feudal y la gestación del modo de producción capitalista, la situación cambió radicalmente. En ese momento la burguesía —como vimos, clase en ascensión— se manifestó como clase revolucionaria y en tanto tal se valió de la filosofía de la esencia como un soporte para la defensa de la igualdad de los hombres como un todo. A partir de ahí se estructuraron las críticas a la nobleza y al clero. Se comenzó a considerar que la dominación de la nobleza y del clero no respondía a la naturaleza humana o a la esencia del hombre. Era sí una dominación que se daba como fruto de un proceso social particular, una especie de accidente histórico y pasible, por lo tanto, de modificación.

Toda posición revolucionaria es una posición esencialmente histórica —sostiene Saviani (1983)—, es una postura que se ubica en la dirección del supuesto desarrollo de la historia. En aquel momento la burguesía se ubicaba en esa dirección del desarrollo de la historia, y sus intereses coincidían con los intereses de lo nuevo o de la transformación. En ese sentido la filosofía de la esencia hace una defensa intransigente de la igualdad esencial de los hombres. Sobre esa base se funda entonces la libertad sobre la cual se postula la reforma de la sociedad.

Rousseau decía que todo es bueno en tanto sale de la naturaleza, todo degenera cuando pasa a las manos de los hombres. O sea, la naturaleza es justa y buena. En el ámbito natural la igualdad está preservada, en el social no necesariamente, puesto que las desigualdades son generadas por la sociedad. Este razonamiento pone al descubierto, ante la propia nobleza y el clero, la idea de que las diferencias, los privilegios que ellos usufructuaban, no eran naturales ni divinos. Eran privilegios meramente sociales, fruto de un convencionalismo histórico, por así decir. Estas diferencias sociales configuraban injusticia; en

tanto injusticia, no podrían continuar existiendo. En consecuencia, aquella sociedad basada en señores y siervos no podría persistir, tendría que ser sustituida por una sociedad igualitaria. Es en ese sentido, entonces, que la burguesía va a reformar la sociedad, sustituyendo una sociedad con base en un supuesto “derecho natural” por una sociedad contractual.

Todo el razonamiento –nos aclara Saviani (1983)– se teje de esta manera: los hombres son esencialmente libres; esa libertad se funda en la igualdad natural (esencial) de los hombres. En ese sentido, si son libres, pueden disponer de su libertad y, en la relación con los otros hombres, mediante contrato, hacer o no concesiones. Sobre esa base de la sociedad contractual, las relaciones de producción se van a modificar y se pasa del trabajador siervo, vinculado a la tierra, al trabajador no más vinculado a la tierra, pero libre para vender su fuerza de trabajo mediante contrato. Entonces, quien posee la propiedad es libre para aceptar o no la oferta de mano de obra y viceversa, quien posee la fuerza de trabajo es libre de venderla a quien quiera. Ese es el fundamento jurídico –formal– de la sociedad burguesa.

No obstante, es sobre esa base de igualdad que se va a estructurar la pedagogía de la esencia (*pedagogía tradicional*) y, cuando la burguesía se torna clase dominante, a mediados del siglo XIX, estructura los sistemas nacionales de enseñanza e impulsa la escolarización para todos. Escolarizar a todos los hombres era la condición para “convertir siervos en ciudadanos”, y que esos ciudadanos participaran del proceso político; de esta manera consolidarían el orden democrático burgués. El papel político de la escuela estaba allí muy claro: la escuela era propuesta como condición para la consolidación del orden democrático.

Para Saviani (1983) los fundamentos de la *pedagogía tradicional* (la pedagogía de la esencia), le otorgan un carácter revolucionario en tanto articulada a una concepción esencialista y centrada en la defensa intransigente de la igualdad esencial de los hombres. Es por eso que durante el período de predominio de esa pedagogía se podía verificar profundas transformaciones en el plano social,

A la pedagogía de la esencia se opone la pedagogía de la existencia. Esta última rechaza una imposición *a priori* de un ideal a la acción pedagógica concreta. Para esta perspectiva la educación debe adaptarse a la historia de los grupos o a la evolución interior del ser. Se podría

decir, en un sentido amplio, que la pedagogía de la existencia –aunque no se reduzca a ella– se equipara a la *pedagogía nueva*, pues ambas son tributarias de una “concepción humanista moderna” de filosofía de la educación. Esta concepción se manifiesta en la educación predominantemente sobre la forma del movimiento “escolanovista”, cuya inspiración filosófica principal se sitúa en el pragmatismo.

Las teorías educativas, dentro de esta “concepción humanista moderna”, se centran más en la vida que en el intelecto, en la existencia más que en la esencia, y en la actividad más que en el conocimiento. Se admite la existencia de formas discontinuas en la educación, que sigue el ritmo vital que es variado, determinado por las diferencias existenciales al nivel de los individuos; se admiten idas y venidas con predominio de lo psicológico sobre lo lógico.

Por su parte, la *pedagogía de la esencia* –inspirada en una “concepción humanista tradicional de filosofía de la educación”– ve a la educación como un proceso continuo, que obedece a esquemas predefinidos, siguiendo un orden lógico.

Es importante resaltar que ambas pedagogías admiten que la filosofía de la educación tiene el papel de definir e imponer una unificación a la acción pedagógica, ejerciendo una especie de jurisdicción sobre la pedagogía. O sea, para ambas existe una oposición profunda entre la teoría y la práctica que no solo las separa, sino también las jerarquiza. En la pedagogía de la esencia esta jurisdicción de la filosofía sobre la pedagogía se da por un proceso de síntesis o de generalización; y en la pedagogía de la existencia, por un proceso de construcción pragmática. Pero eso lo veremos más adelante.

El positivismo clásico en Uruguay: Varela

En el Uruguay la influencia del positivismo clásico fue la más relevante tanto en el plano político como en el educativo y el científico, siendo adoptado y adaptado por la parte más avanzada de la intelectualidad montevideana del último cuarto del siglo XIX. La doctrina positivista inspiró las principales reformas políticas y sociales en América Latina.

La acción del positivismo en el campo de la educación se dio en toda América Latina de tal forma que, en el último tercio del siglo XIX, impone el saber científico, positivo y utilitario en las reformas y planes de enseñanza.

En él radican los fundamentos teóricos del primer sistema educativo nacional uruguayo. En ese momento imperaba en medios universitarios un eclecticismo que aspiraba a superar todos los sistemas antiguos por uno que recogiera lo mejor de cada uno de ellos, tendiendo siempre al término medio; en lo científico se expresaba como una mezcla de empirismo y racionalismo. En otras palabras, el eclecticismo buscaba una posición intermedia entre la filosofía de las luces y el tradicionalismo católico (escuelas antagónicas en la Francia de la segunda mitad del siglo XIX).

En el Uruguay el positivismo tuvo sus expresiones precursoras –“leves huellas”⁴³ de un positivismo aún “larvario”– ya en la primera mitad del siglo XIX, pero sus iniciadores y representantes propiamente dichos se encuentran en la segunda mitad. Aquí, como en toda América Latina, el positivismo es “adaptado” pero, en educación, con un sesgo propio que le dio José Pedro Varela (1845-1879). Contrario a la filosofía espiritualista de la universidad y de los “doctores”, escribe artículos empapados en la filosofía positivista. “*No nos proponemos apreciar las doctrinas filosóficas que se enseñan en la Universidad, doctrinas que, en cuanto nosotros sabemos, están mandadas retirar del mundo de la ciencia, por erróneas unas y por insuficientes otras*”⁴⁴ escribe en una aguda crítica al dogmatismo de los jóvenes universitarios montevidianos de su época.

Tradujo obras de Spencer y del evolucionismo de Darwin a quien consideraba el más profundo sabio y el más robusto pensador de su tiempo. Sin embargo el positivismo se asienta con más fuerza implícitamente como parte de los cimientos del modelo educativo vareliano. En *La Educación del Pueblo* escribe: “*soy de los que creen que la edu-*

43. Ardao (2008) –quien con su obra *Espiritualismo y positivismo en Uruguay* es, indiscutiblemente, el referente más importante para el análisis del positivismo nacional– se refiere en términos de “*leves huellas*” a estas ideas precursoras que se remontan a algunos trabajos de Juan B. Alberdi aparecidos en la prensa montevideana entre 1838 y 1840.

44. Varela *apud* Ardao, 2008, 112.

cación es una verdadera ciencia, en cuyo campo sólo puede uno agitarse, con provecho, después de realizar detenidos y meditados estudios". Y agrega más adelante: *"tiene por fin desarrollar las fuerzas físicas, morales e intelectuales del niño, dándole conocimientos útiles, desarrollando su inteligencia, preparándolo para la práctica de todas las virtudes y el cumplimiento de de todos los deberes sociales"* (Varela, 1947, 12-117). Por lo tanto la educación es la principal y más necesaria causa de progreso, herramienta útil para superar vicios, males y problemas, y evolucionar hacia una nueva realidad social "superior" a la vigente.

Por otra parte, es menester aclarar que Varela no fue un mero propagandista del positivismo, no solamente "adaptó" este sistema sino que tomó otros elementos para construir su modelo⁴⁵. Partiendo de un análisis científico de la realidad uruguaya, buscaba proyectar mecanismos más eficaces que posibilitaran un país mejor, económicamente desarrollado, democrático y educado. Tenía conciencia de que no puede darse crecimiento económico, democracia, y educación popular de forma aislada. Por lo tanto era necesario una base humana educada y ciudadanos aptos y demandantes de participación, para un desarrollo económico –armónico y autosostenido– y una democracia como práctica de gobierno.

Ardao (2008, 120), dispuesto a rescatar la figura de Varela, señala que *"la deslumbrante acción de Varela en el campo de la enseñanza escolar ha perjudicado hasta ahora la justa valoración de otros aspectos de su personalidad intelectual (...). Fue la mentalidad uruguaya más original y revolucionaria de su tiempo"*.

Educar no es solo instruir, para él educar significaba formar ciudadanos habilitados para producir y capaces para realizar los cambios que el país requería.

La primera gran reforma de educación nacional, entonces, fue propuesta por Varela en 1874 en su obra *La educación del Pueblo*. Dicha reforma educativa se inserta en un período de profundas transformaciones económicas, sociales y políticas en lo que se constituyó la modernización del Uruguay.

45. Carlos M. Rama (1957) llegó a sugerir que *"sería una errónea simplificación sostener que José Pedro Varela es un mero epígono del positivismo spenceriano (...). Antes que positivista parece ser un pragmático o práctico"* (Rama, 1957, 13-17).

Nuestro país se encontraba en una situación de “semisalvajismo” y se buscaba su transformación en un país agro-exportador integrado económica e ideológicamente al sistema capitalista mundial. De ahí que el contexto presentara fuertes demandas del sector económico que requería de una mano de obra capacitada junto con la necesaria estabilidad política y social para el ansiado despegue económico. Por su parte desde el sector político algunos intelectuales buscaban superar la anarquía institucional imperante en ese entonces y la estabilidad política para retomar la consolidación democrática en el país. El desafío era claro: se debía educar a los ciudadanos en una cultura democrática haciéndolos participar de los mismos valores democráticos republicanos y consolidar la identidad nacional.

La educación, en ese sentido, cumple un papel fundamental en la homogenización de la sociedad y la transmisión de los valores que se quieren imponer.

Factores externos e internos impulsan a que el Uruguay deje su condición de país caudillista y pastoril, para dar paso al modelo capitalista y autoritario impuesto por Latorre. Se consolida entonces un estado fuerte y eficiente, con presencia en todo el país posibilitada por un moderno armamento y buenas comunicaciones. Se “saneó” el gasto público –como consecuencia de la estabilidad forzada– creando mayor seguridad para el capital, lo cual atrajo a inversores extranjeros, se cercaron los campos, se creó el Código Rural, el Registro de Marcas y Señales, etc. Todo ello consolidó el capitalismo en la ciudad y en el campo. En ese contexto, favorable a la modernización, se desarrolló la reforma educativa vareliana que, por su importancia y magnitud frente a lo que había, se trató menos de una reforma que de la formación del sistema educativo nacional.

Julio Castro afirma que la pedagogía científica había llegado a nuestro país de la mano de las corrientes representadas por José Pedro Varela –que “*respondía al espíritu americano, donde el spencerismo ya había hecho escuela y el pragmatismo apuntaba*”– y por Francisco Berra –que “*era racionalista puro del tipo alemán*” (Castro, 2007, 57)–. En esos momentos Uruguay vivía un proceso de organización y consolidación como estado que fundamentaba el papel de la reforma escolar. La burguesía nacional apostaba a la labor “civilizadora” de la escuela creando un marco propicio para la reforma impulsada por Varela. En

la *Educación del Pueblo* Cap. XXVII Varela sostiene que la educación debería ceñirse a sus leyes fundamentales. Veamos cuáles son.

1. La obtención de la atención fija y activa de los niños.
2. El interés constante en el conocimiento que se ha de adquirir.
3. Las aptitudes propias de cada edad, de aprendizajes previos, para poder aprender el conocimiento deseado.
4. La organización lógica de los pasos sucesivos del progreso.
5. El conocimiento preciso de cada paso, antes de dar el siguiente.
6. La revisión final y perfectamente comprendida de todo el proceso.

Había sido fundador de la *Sociedad de Amigos de la Educación Popular* que desde 1868 luchaba por una educación basada en principios modernos y científicos actuando como un verdadero grupo de presión. Dicha sociedad fundó escuelas, desarrolló experiencias pedagógicas, editó una gran cantidad de trabajos de difusión generando un ambiente de simpatía hacia la reforma.

Las principales obras de Varela, *La Educación del Pueblo* (1874) y *De la Legislación Escolar* (1876), contienen los principios fundamentales ejes de su propuesta de política educativa. Para ello la escuela debería ser gratuita, laica y obligatoria, y su misión fundamental promover el orden social democrático y la igualdad de oportunidades. Esto se lograría, a su vez, con un cuerpo de maestros técnicamente preparado, con lo cual la formación docente y su perfeccionamiento permanente pasan a ser objetivos primordiales en este nuevo planteo educativo.

En ese sentido se realizan conferencias de discusión pedagógica, se edita la *Enciclopedia de la Educación*, se realizan traducciones de obras contemporáneas de pedagogos extranjeros, se funda el *Instituto Normal* para varones y más tarde para señoritas. Por otro lado en 1877 la *Ley de Educación Común* establece la Inspección Nacional de Instrucción Primaria, cargo que goza de ciertas facultades de iniciativa aunque pasa a depender del Ministerio de Instrucción Pública.

Están presentes en este primer modelo de educación nacional la preocupación por una educación que llegara a todos –educación popular de extracción ilustrada– y la preocupación por una educación

científica –que enseñara los conocimientos científicos y formara el espíritu científico, de extracción positivista–. Pero además la escuela, a pesar de su función histórica de ser conservadora y reproductora, se torna una amenaza para el conservadurismo constituyéndose en un lugar de luchas y de progreso, un verdadero teatro donde se confrontan fuerzas contradictorias, fiel a la esencia del capitalismo, inherentemente contradictorio.

Varela, evidenciando profundo compromiso con las bases ilustradas vigentes en el positivismo, opinaba que el principal objeto de un buen sistema de educación no debería consistir en meramente brindar instrucción esmerada a unos pocos sino educar a todos. Se trata menos de formar a grandes hombres que a grandes pueblos, puesto que cuanto más educado sea el conjunto total de los pobladores, mayor sería la prosperidad y grandeza de la nación.

En *La educación del pueblo* muestra su convicción de que “*la educación destruye los males de la ignorancia*” (entre ellos, las supersticiones, la opresión, la infelicidad, la pobreza, etc.) y brinda beneficios al individuo y a la sociedad en su conjunto (entre ellos, el aumento de la fortuna, la prolongación de la vida –en términos de cantidad y de calidad–, el aumento de la felicidad, etc.). Asimismo promueve y fundamenta los principios de gratuidad, obligatoriedad y laicidad que hoy forman parte de la “identidad” de la educación uruguaya.

Pero el proyecto vareliano visto “a contraluz”⁴⁶ admite otras lecturas. Por ejemplo, la de que su obra representa la búsqueda de una sociedad “*bastante más conservadora y jerárquica de lo que gusta imaginarse*” (Carreras, 1999, 63). Se podría verla más cercana al interés capitalista de ahorro, higiene y disciplinamiento, que a los fines democráticos de acortar diferencias sociales. Por ejemplo, “*defendió y promovió con ardor la educación de la mujer, haciendo propuestas que sonaban muy revolucionarias a los oídos de la pacata sociedad de entonces. Pero si se analizan de cerca sus propósitos y argumentos, se verá que su propuesta*

46. “*Ahorro y disciplina. El proyecto vareliano visto a contraluz*” es el título de un pequeño artículo de la historiadora Sandra Carreras, publicado en cuadernos del CLAEH, donde se analizan algunos elementos contenidos en sus textos que interperarían el liberalismo democrático de Varela.

radical fincaba en consideraciones prácticas y no precisamente en principios de igualdad” (idem, 75).

Carreras opina que atado a este proyecto higienista vareliano estaría, como marco de fondo, su darwinismo social. Para ello acude a ciertos pasajes de sus textos (en este caso de *La legislación escolar*), a veces descontextualizados, que permitirían concluir –a mi juicio no sin esfuerzo– una visión malthusiana de la sociedad con corolarios inquietantes como en la cita que sigue: “*Parece, pues, que los hechos demostraran de una manera evidente la superioridad de los sajones sobre los latinos como colonizadores. (...) [por todo eso existen] motivos de profunda meditación y de motivada alarma para el porvenir de los pueblos latinos, y especialmente de los pueblos hispanos, y más especialmente de los pueblos hispanoamericanos, que en más o menos grande escala, han mezclado su sangre con la sangre decrepita de los aborígenes*” (Varela, *apud* Carreras, *ibíd.*, 66-67).

Sin embargo, esta crítica al pensamiento vareliano –necesaria y renovada– no anula definitivamente el aporte positivo que en su conjunto la obra logró. Algunos consideran que abrió un campo propicio para la incorporación inmediata de las propuestas del movimiento de la *Escuela Nueva* en el Uruguay a través de la aplicación de innovaciones metodológicas –preocupación constante desde un principio– a las prácticas escolares oficiales como el método Decroly, el plan Dalton, etc.

La influencia de su pensamiento y fundamentalmente de su propuesta educativa es incuestionable; “*Varela no solamente había tenido una visión y había escrito libros. Había por sobre todo formado maestros y creado inquietudes. Eso fue lo más perdurable de su obra (...). Por muchos años no hay nuevas corrientes pero hay, eso sí, buenos maestros*” (Castro, 2007, 63).

La pedagogía positivista evolucionó en el Uruguay y se afianzó con el neopositivismo en la década del setenta del siglo XX con el régimen militar, donde la psicología comportamentalista o conductista, la pedagogía tecnicista y la enseñanza programada dominaban el escenario educativo anglosajón.

El positivismo lógico: la concepción científica del mundo

En la década de 1920 del siglo pasado –bajo la influencia de Mach, Russell y Wittgenstein, entre otros– un grupo de filósofos y matemáticos vieneses interesados en la evolución de la ciencia moderna y en difundir la concepción científica del mundo, iniciaron un movimiento conocido como *positivismo lógico*, *círculo de Viena* o *empirismo lógico*: los fundadores de la epistemología *sensu stricto*. Estos filósofos de la ciencia rechazaron las ideas positivistas tradicionales que creían en la experiencia personal como base del verdadero conocimiento, y resaltaron la importancia de la comprobación científica mediante procedimientos de carácter universal.

Encabezado por Moritz Schlick y Rudolf Carnap, el *círculo de Viena* comenzó uno de los capítulos más importantes en la historia de la filosofía analítica y lingüística. De acuerdo con el positivismo lógico, la labor de la filosofía es la aclaración del significado, no el descubrimiento de nuevos hechos (esto es tarea de la ciencia) o la elaboración de relaciones comprensivas de la realidad (este es el erróneo objetivo de la metafísica tradicional).

Consideraban que los problemas fundamentales de la ciencia se reducen a una cuestión de lenguaje y, por lo tanto, se resuelven en ese nivel. La teología y la metafísica desarrollan un lenguaje carente de sentido ya que sus proposiciones no refieren a hechos y, por lo tanto, no pueden verificarse.

Si se define la ciencia como el conjunto de todas las proposiciones significativas, el problema del significado pasa a ser central en esta perspectiva epistemológica. ¿Qué es una proposición con significado? La respuesta del *círculo de Viena* es: *aquella que refiere a hechos*. El significado, definido en estos términos, marca la diferencia entre una proposición científica y una proposición no científica, puesto que posibilita la verificación. O sea, funciona como criterio de demarcación.

Es necesario un lenguaje científico perfecto que pueda evitar los problemas que atascan el progreso científico, un lenguaje universal,

homólogo con el mundo, cuya correspondencia con los hechos evitaría errores. Este lenguaje lo proporciona la lógica.

“*Todo lo que puede decirse, puede decirse claramente* –afirma Wittgenstein (1979) complaciendo a todos los neopositivistas– *y de lo que no se puede hablar, lo mejor es callarse*” (7)⁴⁷ –completa el aforismo, levantando preocupación entre los mismos (¿acaso existe algo más allá de los hechos?)⁴⁸–. Por lo tanto una proposición es tal, o sea, tiene significado, si refiere a hechos.

Para esta perspectiva la función de la filosofía es la clarificación del lenguaje, o mejor, la de ofrecerle a la ciencia un lenguaje libre de distorsiones, una función “terapéutica”. Pero la propia filosofía no puede enunciar proposiciones significativas, puesto que su objeto no son los hechos sino el lenguaje mismo.

Se considera que todas las afirmaciones significativas (o proposiciones) se dividen en dos clases: proposiciones analíticas –entre las que se encuentran las proposiciones de la lógica y las matemáticas– y proposiciones verificables empíricamente –las proposiciones de la ciencia–. Las proposiciones analíticas son afirmaciones de verdad o falsedad que dependen del conjunto del significado de los términos que constituyen el enunciado (por ejemplo, la proposición *dos más dos igual a cuatro*). La segunda clase de proposiciones significativas engloba las afirmaciones sobre el mundo que pueden ser verificadas, al menos en principio, por la experiencia sensible. El resto –los enunciados de la metafísica y la teología– son pseudoproposiciones, enunciados carentes de sentido, en rigor no son proposiciones, sino puro “ruido” dado que no refieren a nada verificable empíricamente.

En realidad, el significado de las proposiciones se identifica con el método empírico de verificación. Esta perspectiva de la verificabilidad del significado demostraría, según el positivismo, que las afirmaciones científicas son afirmaciones objetivas –y por lo tanto legítimas–, y que los enunciados metafísicos, religiosos y éticos, por su carácter de no-verificabilidad, se hallan vacíos de significado. Estas ideas del positivis-

47. En lo sucesivo, cuando se trate de referencia a los aforismos del *Tractatus*, se respetará el código que el autor le asignó a cada enunciado.

48. Wittgenstein en su celebrado *Tractatus lógico-filosófico* –algo así como la “biblia” de los filósofos analíticos de la época– ya había respondido a esta posterior inquietud: “*lo inexpressable ciertamente existe, se muestra, es lo místico*” (6.522).

mo lógico se popularizaron en Inglaterra luego de la publicación, en 1936, de *Lenguaje, verdad y lógica* de Alfred Jules Ayer.

El grandioso proyecto del círculo de Viena consistía en intentar una unificación del saber científico y elaborar un método científico común a todas las ciencias de tal forma que fuese no solamente una garantía contra el error, sino también una garantía contra la acumulación de conceptos vacíos de significado y contra todos los pseudoproblemas que tanto atascan las discusiones epistemológicas.

El esfuerzo inicial del empirismo lógico consistió en delimitar de modo bastante preciso el dominio de los lenguajes empíricos y de describir con el máximo rigor posible el estatuto metodológico de las ciencias positivas. Para esto, necesitó determinar no solamente los criterios de *verdad* y de *falsedad* de los enunciados empíricos, sino también los de *significado*. La instauración de los criterios de *significado* se inspira en la propia práctica de las ciencias, éstas desarrollan un proyecto intelectual que es el del empirismo.

Los positivistas que han rechazado el llamado *círculo de Viena* prefieren denominarse a sí mismos *empiristas lógicos* para dissociarse de la importancia que dieron los primeros pensadores a la comprobación científica. Sostienen que el principio de verificación en sí mismo es inverificable en el campo filosófico.

Wittgenstein: lógica y ética en el *Tractatus*

Ludwig Wittgenstein (1889-1951) fue un formidable filósofo austríaco cuya influencia en el pensamiento contemporáneo abarca un amplio espectro filosófico. En una primera fase de su pensamiento –la del “primer Wittgenstein”, conocido como el filósofo analítico– produjo una obra (*Tractatus lógico-filosófico*) que se convirtió en el referente teórico más importante del *círculo de Viena*, considerado por muchos un clásico de la filosofía analítica. El positivismo lógico encontró en él una fuente de inspiración para el desarrollo de sus tesis.

El *Tractatus* –esa obra tan celebrada por los filósofos analíticos, neopositivistas y lógicos de todo el mundo anglosajón– está escrito como una serie de proposiciones orgánicamente estructuradas y de

una rigurosidad y precisión lógicas (a la vez que hace gala de una estética aforística) pocas veces vista en la historia del pensamiento. Sin embargo, en escritos posteriores aclaró que la intención del *Tractatus* era fundamentalmente ética; con ello tomaba distancia de algunas interpretaciones positivistas de su obra (para decepción de Carnap, Schlick y el resto de los filósofos analíticos).

En su momento –la obra fue escrita durante la primera guerra mundial y publicada en 1918– se consideró que todos los problemas de la filosofía habían quedado resueltos. El propio Wittgenstein creía en ello⁴⁹, por lo que decidió abandonar la filosofía y, entre otras cosas, dedicarse temporalmente a enseñar a niños en una zona rural al sur de Viena⁵⁰.

Sin embargo, este genio regresó a la filosofía, supo revisar su obra y elaborar un pensamiento opuesto a sus tesis iniciales. Este “segundo Wittgenstein” –que no abordaremos en esta oportunidad– elaboró una teoría del lenguaje que hizo palidecer su teoría anterior. Se constituyó en base también de lo que se dio en llamar “giro lingüístico de la filosofía” inspirando el desarrollo posterior del pensamiento antipositivista.

En el *Tractatus* decía que el método de la filosofía debería consistir en no decir nada más que “aquello que puede decirse”, a saber: las proposiciones de la ciencia natural, o sea, proposiciones que, por referirse a hechos, están dotas de sentido. La función de la filosofía sería, entonces, clarificar el lenguaje para con ello eliminar aquellas proposiciones que no dicen nada o son carentes de sentido, evitando los “pseudoproblemas”.

La ontología wittgensteiniana del *Tractatus* refiere al mundo del espacio lógico. Allí están contenidas todas las posibilidades de los estados de cosas. “*El mundo es todo lo que es el caso*” (1). Estos estados

49. En el prólogo del *Tractatus* escribió: “*soy, pues, de la opinión de haber solucionado definitivamente en lo esencial, los problemas*”.

50. En efecto, para desesperación de su aristocrática familia y de sus amigos de Cambridge –Bertrand Russel, Maynard Keynes y otros–, se inscribió en Magisterio, obtuvo el título y se dedicó a enseñar en una escuela rural en Trattenbach, al sur de Viena. Más tarde tuvo entre sus ocupaciones la de jardinero en un convento, ayudante de albañil y colaborador de Loos en la construcción de la casa de su hermana (incluso llegó a dedicarse por un tiempo a la escultura).

de cosas y sus posibilidades son los hechos que conforman el mundo. Los hechos atómicos tienen su correlato lógico en las proposiciones atómicas. “*Los hechos en el espacio lógico son el mundo*” (1.13).

Pero, ¿qué es un hecho? En primer lugar hay que precisar que un hecho no es una cosa. Los hechos son conexiones de objetos o cosas. Las cosas no existen –para nosotros que las aprehendemos– aisladas unas de otras; ellas existen como hechos, o sea en un complejo de relaciones con las demás cosas. Así, el mundo que captamos es el mundo de los hechos, “*el mundo es la totalidad de los hechos, no de las cosas*” (1.1).

Estos hechos pueden referirse en el lenguaje. Habría que construir, entonces, un lenguaje tan depurado que pudiera ser homólogo con el mundo. Este lenguaje es la lógica; la matemática y las ciencias obtendrían así los fundamentos que le faltaban. La homología entre lenguaje y mundo permitirían que las cuestiones científicas sobre éste se dirimieran en aquél, puesto que “*los límites de mi lenguaje significa los límites de mi mundo. Lo que no podemos pensar no podemos pensarlo. Tampoco, pues, podemos decir lo que no podemos pensar*” (5.6).

Por lo tanto una proposición tiene sentido si refiere a hechos y éstos son contingentes por lo que estas proposiciones son pasibles de ser verdaderas o falsas. Consideremos un ejemplo: la proposición: “*en la habitación donde estoy leyendo este libro hay una silla*” es una proposición con sentido pues es verificable: puedo observar a mi alrededor y verificar si hay o no una silla. De ser verificada, en este caso sería verdadera; pero también tiene sentido si refiriéndome a la misma habitación dijera que allí “*hay un hipopótamo*”. En este caso la proposición es falsa (si es que verifico que allí no hay ningún hipopótamo). Es posible *verificar* la verdad o falsedad de dichas proposiciones, pero los hechos a que refieren, como dijimos, son contingentes, con una buena dosis de heterodoxia podría traer un hipopótamo a mi habitación y la proposición pasaría a ser verdadera. “*Algo lógico no puede ser meramente posible. La lógica trata de cualquier posibilidad y todas las posibilidades son sus hechos*” (2.0121). El lenguaje homólogo con el mundo es tautológico y allí no existe lo incierto, pues “*si una pregunta puede siquiera formularse, también puede responderse*” (6.5).

En esa perspectiva solamente es posible hablar con sentido si nos referimos a hechos, de esa manera la ciencia, al hacerlo, aumenta nues-

tro conocimiento del mundo (ese conjunto total de los hechos) por eso *“la ética no puede ser ciencia, no aumenta nuestros conocimientos en ningún sentido”* debido a que las proposiciones de la ética no refieren a hechos, sino a valores y éstos no son cosas. En ese sentido *“todas las proposiciones valen lo mismo. Como descripciones de hechos posibles, todos los cuales son igualmente contingentes y entre los cuales no existe preeminencia alguna, no hay jerarquía ni diferencias de valor entre las proposiciones. En el mundo todo es como es y ocurre como ocurre, por consiguiente, no hay en él ningún valor, porque si lo hubiera, sólo por esto no tendría valor”* (6.41).

Nada se puede decir de la ética. Y esto debido a ese impedimento lógico fundamental, por lo cual el filósofo recomienda callar. Nótese que el problema no está en la ética, sino en el lenguaje (la lógica) que no puede referirse más que a hechos.

Sin embargo lo que no puede ser dicho –porque no pertenece a la categoría “hechos”– no significa que no exista: vale la pena repetir el aforismo tan elocuente: *“lo inexpresable ciertamente existe, se muestra, es lo místico”* (6.522). Esto, lejos de marcar la irrelevancia de la ética –como tal vez lo esperarían algunos positivistas–, señala las insuficiencias del lenguaje (la lógica), que no puede referirse a lo que está por encima o más allá de él. *“Por eso tampoco puede haber proposiciones éticas. Las proposiciones no pueden expresar nada más alto”* (6.42).

Como el lenguaje es homólogo con el mundo, no puede “alcanzar” la ética que lo trasciende, no pertenece al mundo. *“Está claro que la ética no resulta expresable. La ética es trascendental. (Ética y estética son una y la misma cosa)”* (6.421).

Pero la ética, si bien resulta inexpresable, se la puede delimitar: si todo lo que el lenguaje (la lógica) puede decir refiere al mundo y no es ética, *ergo* ella debe residir fuera del lenguaje. Los intentos de formular proposiciones sobre la ética son esfuerzos por rebasar los límites del lenguaje (esfuerzo siempre admirable para Wittgenstein).

Sin embargo el autor del *Tractatus* considera que logró trazar los límites de la ética “desde adentro”. *“Pues la ética se delimita desde el interior, por así decir, mediante mi libro; y estoy convencido de que, estrictamente hablando, sólo así se puede delimitar. En suma, creo que todo*

aquello sobre lo que muchos parlotean hoy, yo lo he definido en mi libro permaneciendo en silencio” (Wittgenstein *apud* Arregui, 2008, 244)⁵¹.

El positivismo lógico en la educación: la pedagogía tecnicista

Si la pedagogía positivista clásica tenía un carácter romántico y moral, fuertemente relacionada con los primeros intentos de universalizar la enseñanza básica en muchos países –Varela en nuestro país fue un claro ejemplo de ello influenciado por el pensamiento spenceriano–, el pensamiento neopositivista en educación se fortalece a través de la pedagogía tecnicista fundamentada en investigaciones desde el campo de la psicología conductista-asociacionista.

La *pedagogía tecnicista* –una variante neopositivista, se podría decir, de la *pedagogía tradicional* y de ciertas expresiones de la *Escuela Nueva* burguesa– se desarrolló a partir del fracaso de la *Escuela Nueva* que empieza a verificarse en el primer cuarto del siglo XX, en un contexto cultural caracterizado por el auge de las teorías neoclásicas de la economía, de la administración científica del trabajo, del conductismo en psicología, y de la “carrera espacial” y tecnológica en plena “guerra fría”.

Sin embargo la influencia del neopositivismo se extiende más allá de la *pedagogía tecnicista*. Ciertos “progresos” recientes en inteligencia artificial y de cierta psicología consecuente –que adopta el modelo del computador para explicar el funcionamiento de la mente y de qué es y cómo se da el aprendizaje–, podrían ser considerados ejemplos de dicha influencia. Los modelos cibernéticos del aprendizaje y del “procesamiento de la información” heredan algunos supuestos conceptuales del tecnicismo conductista y neoconductista de mediados del siglo XX.

51. La cita es del conocido texto de la carta de Wittgenstein a su amigo Von Ficker (*Apud* Arregui, 2008, 244, <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/556/4/2>. ÉTICA, LÓGICA Y FILOSOFÍA DE LA PSICOLOGÍA EN EL TRACTATUS, JORGE V. ARREGUI.pdf (página consultada el 18/8 /2008 a la hora 21).

La *pedagogía tecnicista* considera que la clave de una buena enseñanza no está en el docente ni en el estudiante en el aula, sino en los expertos –habitualmente ingenieros de sistemas, especialistas en gerenciamiento de organizaciones, en diseño curricular, etc., pero también psicólogos, sociólogos y otros profesionales– que son los encargados de diseñar todo el proceso con criterios técnicos y lógicos desde “afuera”. El papel que le cabe a los docentes en este esquema, es el de aplicar todo el diseño en la práctica, siguiendo diligentemente las prescripciones técnicas de expertos.

“Si en la pedagogía tradicional –afirma Saviani– la iniciativa correspondía al docente, (...) si en la pedagogía nueva la iniciativa se desplaza hacia el alumno, (...) en la pedagogía tecnicista el elemento principal pasa a ser la organización racional de los medios, ocupando profesor y alumno una posición secundaria” (1996, 22).

En esta perspectiva se busca transferir la lógica de la organización y la administración fabril al sistema de enseñanza. Docentes y estudiantes pasan a desempeñar, en ese sentido, un papel francamente menor y periférico, frente a la centralidad e importancia dados a la organización de los medios técnicos aplicados a la educación. El criterio técnico prevaleciente afianza la creencia en la objetividad y neutralidad de la planificación educativa “científicamente” fundada. Las teorías de corte tecnicista se sostienen, básicamente, en los fundamentos de la psicología conductista, la ingeniería del comportamiento, la informática y la cibernética con inspiración neo-positivista y del funcionalismo.

Según el modelo descrito se propone la separación operativa entre, por un lado, la concepción, planificación y evaluación de la educación –que pasa a ser campo de técnicos y expertos– y, por otro, el propio desarrollo de la educación en el aula –que pasa a ser campo del profesor o maestro como mero ejecutor–. Se desconoce en este caso que la docencia es una “*función profundamente intelectual, que el maestro es un intelectual y que, en este sentido, le corresponde una función histórica estrechamente vinculada a la selección y a la organización de contenidos*” (Díaz Barriga, 1998, 17).

Las teorías de la administración científica del trabajo, de las organizaciones empresariales, etc., son la base de donde se derivan los criterios para definir el proceso de enseñanza que consiste en descom-

ponerlo en sus partes más elementales siguiendo inicialmente un modelo taylorista. La atomización del proceso permite su mayor control, evaluación y ajuste en función de la eficiencia y eficacia con que se alcancen los fines propuestos.

A partir del presupuesto de neutralidad científica e inspirada en los principios de racionalidad, eficacia y productividad, esta pedagogía propone el reordenamiento del proceso educativo para tornarlo objetivo y operacional. De modo semejante a lo que ocurre con el trabajo fabril, se pretende la objetivación del trabajo pedagógico. En efecto, si en el trabajo artesanal la tarea se concentraba en el sujeto –o sea, los instrumentos de trabajo eran dispuestos en función del trabajador y éste disponía de ellos según sus deseos–, en la producción fabril esa relación se invierte; es el trabajador quien debe adaptarse al proceso de trabajo, ya que éste fue objetivado y organizado en forma fragmentada.

En estas condiciones, el trabajador ocupa su puesto en la línea de montaje y ejecuta determinadas tareas. El producto es entonces una consecuencia de la forma en que está organizado el proceso, no de la tarea del trabajador en sí. La unión de las actividades parciales de diferentes sujetos produce resultados con el cual ninguno de ellos se identifica y que, por el contrario, les es extraño (a este proceso Marx denominó *alienación*).

La *pedagogía tecnicista* buscó, entonces, planificar la educación para dotarla de una organización racional, capaz de minimizar las interferencias subjetivas que pudieran poner en riesgo su eficacia. Para ello era necesario –eso se creía desde esta perspectiva– operacionalizar los objetivos y por lo menos, en ciertos aspectos, mecanizar el proceso. De esta manera se impulsa lo que Contreras (1997) llamó “proletarización” de la tarea docente.

Dentro de esta lógica proliferaron propuestas pedagógicas tales como el enfoque sistemático, la micro-enseñanza, la tele-enseñanza, la instrucción programada, las máquinas de enseñar, etc. También, como vimos, se sugirió la fragmentación del trabajo pedagógico, la especialización de funciones y la postulación de técnicas de los más diferentes matices. Finalmente también se propuso la programación del sistema de enseñanza a partir de esquemas racionales previamente formulados

a los cuales se debían ajustar las diferentes modalidades de disciplinas pedagógicas.

La garantía de la eficiencia –se suponía– la daba la organización del proceso que compensa y corrige las deficiencias del docente y maximiza los efectos positivos de su intervención. De ahí que, para la *pedagogía tecnicista*, el elemento principal deba ser la organización racional de los medios y que docentes y estudiantes pasen a ocupar 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 e imparciales.

El intento de transferir a la escuela las formas de funcionamiento del sistema fabril, determinó que la *Escuela Tecnicista* haya ignorado que la articulación entre ambas esferas se da indirectamente a través de complejas mediaciones y con ello, haya perdido de vista la especificidad de lo educativo.

Por otra parte, en la práctica educativa concreta, esta orientación de la *Escuela Tecnicista* se dio dentro de las condiciones tradicionales predominantes en las escuelas y liceos y se cruzó con la influencia de la *pedagogía nueva* que tenía un especial atractivo entre los educadores. En esas circunstancias, la *pedagogía tecnicista* terminó por aumentar los problemas que ya aquejaban a la educación, generando tal nivel de discontinuidad, heterogeneidad y fragmentación, que prácticamente impidió el trabajo pedagógico.

Es una pedagogía que se origina y desarrolla en América del Norte, aunque se extiende (o la extienden) a gran parte del resto del continente. En Uruguay, por ejemplo, tuvo su auge en el período de la dictadura militar.

Se trataba de desarrollar en los niños y niñas ciertas habilidades cognitivas y prácticas –operacionalizadas y evaluadas en términos conductuales– funcionales al sistema de producción, con lo cual la eficacia y la eficiencia pasan a ser obsesiones de esta pedagogía. Desde el punto de vista pedagógico, la conclusión a la que llega Saviani (1996) es que para la pedagogía tecnicista lo importante es *aprender a hacer*.

En las prácticas evaluatorias los criterios que se imponen son los de validez, confiabilidad y “objetividad”. La tendencia dominante parecía orientada a considerar que el proceso de evaluación deba ser

científico, reclamando para ello formas cada vez más perfeccionadas de asegurar que el mismo se aleje del juicio práctico (ético) de los docentes y garanticen “neutralidad” y “objetividad”.

Se supone que enseñar –y todas las actividades que ello comporta: planificar, evaluar, etc.– es una actividad neutral. Ahora bien, su misma concepción, las formas que adopta, el instrumental seleccionado y, fundamentalmente, sus funciones y objetivos responden a intereses. O sea, es una actividad arbitraria y parcial, nada neutral. *Qué enseñar y para qué enseñar* son decisiones, en última instancia, políticas. Pero esta consideración no forma parte del horizonte conceptual de la *Escuela Tecnista*.

Por otra parte la actividad de educar afecta a terceros por lo que la obsesión cientificista de esta pedagogía se abocó a perfeccionar estrategias e instrumental técnico buscando minimizar esa afectación. Para ello se recurrió a los “expertos externos” que, se supone, están en condiciones ideales para asegurar esto.

En consecuencia, la enseñanza tecnicista terminó obturando la toma de decisiones de los actores y, por eso mismo, les eximió de responsabilidades descualificando su tarea.

Todo esto ha contribuido a que las cuestiones de la educación tengan un tratamiento meramente instrumental y, consecuentemente, que el desarrollo teórico interno en ese campo haya sido incipiente.

Por eso en cuanto a la evaluación, en este esquema, el método es el punto de partida que valida lo observable –la conducta en este caso– como lo único objetivamente cognoscible.

En el ámbito del aula esto remite exclusivamente a la observación de la conducta a través de indicadores que permitan medirla “objetivamente”, pues se supone que ella es “isomórfica” –o por lo menos homóloga– con los “estados internos”, los procesos mentales y los aprendizajes⁵².

Este modelo de evaluación –claramente orientado por el paradigma neopositivista– preocupado por medir los cambios de conducta, requiere de los típicos instrumentos diseñados para ello: tests, formu-

52. Esta homología es clara y explícita en el conductismo. Skinner concibe al aprendizaje como cambio de conducta y establece que “*el pensamiento humano es el comportamiento humano*” (1994, 112).

larios estandarizados de encuesta, escalas de medición, sociogramas, etc. La información allí recogida parece tener como único objetivo su tratamiento estadístico, matemático, que permita construir rangos, gráficos o escalas que a lo sumo permitirán describir la realidad en aspectos cuantitativos pero no comprenderla, ni mucho menos, en el mismo proceso, transformarla.

El instrumental metodológico cuantitativista en este modelo no propicia la comprensión del proceso que se está desarrollando y, consecuentemente, no favorece la transformación de las condiciones estructurales que configuran externamente dicho proceso.

Algunos de los fundamentos conceptuales más firmes de la *Escuela Tecniciata* provienen de la psicología conductista anglosajona, fundamentalmente del neoconductismo skinneriano, y del positivismo lógico del *círculo de Viena* y afines. La psicología conductista de base asociacionista es la principal de ellas.

El conductismo se origina con los trabajos de Watson, quien se propuso desarrollar una Psicología científica y objetiva a comienzos de la década del 20 del siglo pasado. Pero ya a mediados del mismo daba muestras de agotamiento. Sin embargo allí mismo, en un escenario de la guerra fría, de la carrera tecnológica y de la teorías de la administración científica del trabajo, recibe un poderoso impulso con el neoconductismo de Skinner, uno de sus más respetados representantes.

Skinner: el anticonstruccionismo tecnicista

Burrhus Frederick Skinner (1904-1990) fue uno de los más destacados psicólogos norteamericanos del siglo XX. Luego de su primer libro *La conducta de los organismos: un análisis experimental* (1938), marcó un hito en la historia de la psicología, originando una nueva etapa del conductismo iniciado por Watson. Sin embargo escribió una nutrida variedad de obras científicas sobre la conducta, incursionando también en el campo de la filosofía y de la literatura⁵³.

53. Por ejemplo, *Más allá de la libertad y la dignidad* es una obra filosófica y *Walden II* una novela.

Sus ideas estaban inspiradas en los trabajos de Pavlov sobre el condicionamiento clásico, en el concepto de reforzamiento de Thorndike y en las aplicaciones de los principios pavlovianos a la psicología humana realizada por Watson. Sin embargo supo diferenciarlas, generalizarlas e integrarlas en un sistema conceptual preciso y científico. Sus reflexiones –cargadas de sentido práctico, concreto y técnico– abordaron diversos aspectos relacionados con la educación pero, fundamentalmente, alrededor del ámbito de una psicología de todos los organismos. Estaba convencido de que se podía explicar cualquier tipo de conducta por mecanismos asociativos y reforzadores.

El conductismo es una perspectiva psicológica de base empirista. Sus raíces conceptuales fundamentales pueden rastrearse en Hume, al comienzo de la modernidad. Según Hume el conocimiento se origina en la experiencia sensible del mundo. Esta experiencia produce sensaciones o impresiones en nuestra mente que las registra en la forma de ideas. A cada sensación le corresponde una idea que le es homóloga. Las sensaciones son efímeras, por así decirlo, se “desvanecen”, mientras que las ideas –representaciones a nivel mental de aquéllas– permanecen. Ahora bien, el conocimiento resulta de la asociación de ideas. Pero esa asociación no se da de cualquier manera, de forma arbitraria, sino que está regida por ciertos principios o leyes naturales de la asociación de ideas. Estas leyes son las siguientes: ley de semejanza, ley de contigüidad espacial, ley de contigüidad temporal y ley de causalidad.

Skinner, fundador del neoconductismo asociacionista, rechaza el argumento de que el ser humano constituye un caso particular de especial interés para la psicología. Por eso prefiere estudiar el aprendizaje –en tanto cambio de conducta– a partir de la observación experimental, en laboratorio, de organismos más fáciles de estudiar como ratas y palomas y, de allí, generalizar a los demás organismos como el ser humano.

La concepción de Skinner pretende –tal como Watson, antes de él– rescatar a la psicología de las especulaciones “seudocientíficas” de la introspección y desarrollarla como una verdadera ciencia empírica antimentalista. La mente, de existir, es mero reflejo de la realidad, lo real es el organismo y las conductas que desarrolla para responder a las contingencias ambientales. Veamos al respecto lo que el propio Skinner dice.

“El concepto de mente se había elaborado completamente antes de aparecer la teoría evolucionista, y se necesitaron algunas acomodaciones. ¿Cuándo y cómo evolucionó la mente? ¿Qué clase de mutación pudo haber dado origen al primer estado o proceso mental que, contribuyendo a la supervivencia de la persona en la cual ocurrió, pasó a formar parte de la dotación genética humana? (...) ¿Qué clase de gen físico pudo transportar el potencial de la mente, y cómo pudo la mente satisfacer las contingencias físicas de supervivencia? Si la mente no es más que una manifestación de la fisiología, tales respuestas se pueden responder, o por lo menos posponer, sin preocupación hasta cuando la fisiología pueda responderlas, (...)

El conductista tiene una respuesta más sencilla. Lo que ha evolucionado es un organismo, parte de cuyo comportamiento se ha tratado de explicar con la invención del concepto de mente. No se necesitan procesos evolutivos especiales cuando los hechos se consideran por sí mismos” (Skinner, 1994, 48-49).

La generalización de sus estudios con ratas y palomas a los seres humanos parece estar autorizada por el “principio de equipotencialidad” por el cual las leyes del aprendizaje son igualmente aplicables a todos los ambientes, especies e individuos. Este principio parece concentrar las siguientes equivalencias:

- La equivalencia de los estímulos y las respuestas.
- La universalidad filogenética de los mecanismos asociativos.
- La equivalencia de los organismos de la misma especie.

Según Pozo (1997) la concepción de aprendizaje del conductismo, posee ciertos rasgos que, junto al “principio de equipotencialidad”, constituyen sus aspectos centrales. Veamos algunos.

- Reduccionismo antimentalista. Este reduccionismo deriva de la exigencia de objetividad y del rechazo de la introspección por parte de los psicólogos empiristas del conductismo. Esto, en su expresión más radical, ha llevado a algunos a rechazar la mente, y a focalizar la investigación en la conducta observable –categoría empírica inobjetable–. Por el principio complementario de correspondencia se supone que el conocimiento es una “copia” fiel de la realidad, como un “espejo” que la “re-

fleja” fielmente. Esto constituiría parte del “núcleo duro” del programa de investigación científica conductista⁵⁴.

- Concepción anticonstruccionista. Se considera que la mente –de existir– es mero sustituto de las contingencias ambientales. Ella no agrega nada, no construye.
- Teoría E-R. Todo comportamiento puede estudiarse en términos de la relación estímulo-respuesta. Desde el condicionamiento clásico hasta el condicionamiento operante, esta relación ha supuesto, entre otras cosas, una perspectiva atomística de la conducta.
- Ambientalismo. La tesis de fondo es que todo organismo está determinado por las contingencias del ambiente; por lo tanto, el aprendizaje es iniciado y controlado por el ambiente.
- Pasividad del organismo. De lo anterior se desprende el carácter pasivo de todo organismo que simplemente responde ante las cambiantes condiciones ambientales donde está inserto.

Dentro de los conductistas, los aportes de Skinner se destacaron más en el campo pedagógico debido a que abordó no solamente el estudio del aprendizaje humano, sino que creó la *enseñanza programada* y los fundamentos teóricos de lo que posteriormente se conoció como *tecnología educativa*, *diseño instructivo* o *fichas de autoinstrucción*, y la *enseñanza asistida por computador*.

Tal vez el aspecto más controvertido de la teoría skinneriana del aprendizaje sea la creencia de que toda conducta está regida por unos mismos principios, o sea, “*los procesos que promueven o inhiben el aprendizaje son universales en todos los organismos. Por este motivo, los conductistas que habitualmente han analizado la conducta a través de experimentos de laboratorio con animales han realizado inferencias a los seres humanos*” (Gros Salvat, 2001, 235). Entre los principios generales más importantes del aprendizaje, Gros Salvat señala tres:

- *El condicionamiento operante*. Se trata de un proceso en el que “*el comportamiento (...) llega a tener mayor probabilidad*

54. La idea de los “programas de investigación científica” pertenece al modelo de Lakatos de explicación del funcionamiento de las ciencias. Es utilizada por Pozo (1997) para describir mejor la historia de la psicología.

de ocurrencia. Se dice que el comportamiento se fortalece por sus consecuencias, y por esa razón a las mismas consecuencias se las llama «reforzadores» (Skinner, 1994, 44).

- *Los procesos de refuerzo.* Son aquellos en las cuales una clase de respuestas ven aumentadas sus probabilidades de que ocurra en el futuro. Son de dos tipos: positivo (presentación de un premio) o negativo (eliminación de un castigo), a su vez pueden presentarse de dos formas: refuerzo fijo o variable.
- *El moldeamiento.* Este principio presupone que las conductas –al ser meras respuestas a las determinaciones del ambiente– pueden predecirse y, por lo tanto, “moldearse”, si se aíslan debidamente los factores que las generan y los reforzadores. Aquí Skinner esperaba consecuencias claves para la educación.

“Lo que hay que cambiar es el ambiente. Un sistema de vida que fomentará el estudio del comportamiento humano en su relación con ese ambiente nos situaría en la mejor posición posible para solucionar los problemas más importantes. Esto no es un chauvinismo, porque ahora los grandes problemas son globales. En la concepción conductista, ahora el hombre puede controlar su propio destino porque conoce lo que debe hacer y cómo hacerlo” (Skinner, 1994, 225).

El conductismo ha sido ferozmente criticado a tal punto que su denominación hoy es, como ocurre con *positivismo*, un término menos designativo que connotativo. Esto se debe a que –por lo menos a nivel discursivo– ha disminuido sensiblemente su influencia; sin embargo mantiene vigencia. *“El retroceso de las posiciones conductistas a favor de la psicología cognitiva es algo incuestionable que reconocen hasta los propios conductistas (...) Lo que ya no está tan claro es que el conductismo esté moribundo. A juzgar por los síntomas de vitalidad que está mostrando últimamente (...) y por la incidencia que aún sigue teniendo en el campo profesional, concretamente en la modificación de la conducta (...), el muerto goza de una salud aceptable, al menos para estar muerto”* (Pozo, 1997, 19).

Algunas críticas al positivismo

Como resultado de un análisis histórico de la naturaleza del progreso científico ha surgido un conjunto de argumentos de los cuales derivan las objeciones más influyentes al positivismo. Según estos argumentos, las nociones positivistas de *conocimiento*, *objetividad* y *verdad* suponen algunos ideales para la conducción de la investigación que son incompatibles con la historia de la ciencia y, por esa razón, irrelevantes y faltos de realismo.

El desarrollo de la ciencia revela que factores subjetivos y sociales cumplen un papel crucial en la producción del conocimiento determinando que la concepción positivista del conocimiento objetivo no pasa de un mito.

Thomas Kuhn (1995) en *La estructura de las revoluciones científicas* elabora una de las críticas más severas a la concepción positivista del crecimiento científico. Para el positivismo la ciencia crece continuamente por acumulación sucesiva; por su parte Kuhn, considerando incoherente esa visión, opina que el desarrollo del saber científico se interpretaría con más realismo si se lo considerara como una sucesión de “revoluciones” que derriban a los “paradigmas” predominantes reemplazándolos por otros. Eso no significa que Kuhn rechace absolutamente que la ciencia avance por acumulación; opina que esto se da solamente en los períodos de *ciencia normal*, o sea, cuando el *paradigma dominante* está en su plenitud y hay un fuerte dogmatismo que se apodera de la comunidad científica –fuertemente socializada en ese paradigma–. Pero la acumulación progresiva de *anomalías* llevaría a una nueva *revolución* y el viejo paradigma es abandonado por otro nuevo.

Para Kuhn los paradigmas estructuran las observaciones de maneras particulares; esto supone que dichas observaciones se realizan siempre a la luz de las teorías y conceptos que engloba el paradigma desde donde se observa. O sea que, en realidad, son las observaciones que están en función de la teoría que las orientan y no como pregona el positivismo que a partir de una observación “pura” se derivan las teorías que dependen de la calidad de aquéllas. Esta idea rechaza la pretensión de “neutralidad” positivista de las observaciones científicas ya que las mismas vienen “empapadas” de teoría.

La principal crítica que comparten los epistemólogos que rechazan el empirismo lógico –entre ellos Kuhn, Lakatos, Feyerabend, e incluso el propio Popper– es sobre el método inductivista y el primado de la observación. Para dicha crítica retoman el viejo “problema de Hume” que consiste en impugnar la inducción puesto que no existe razón alguna para que, de observaciones de casos particulares finitos, puedan inferirse conclusiones generales aplicables a casos infinitos. Un enunciado observacional, en rigor, solo puede dar cuenta de las observaciones realizadas. Además, los criterios con los cuales se definen el número de casos a observar y las condiciones significativas de la observación, no pueden ser avalados por ningún principio razonable. Para definir cuáles son las condiciones significativas de la observación hay que acudir, inevitablemente, a la experiencia previa, o sea, que no se puede empezar en la observación “pura”.

Por otro lado el hecho de que la investigación es una actividad que tiene lugar dentro de comunidades sociales donde la manera como se organizan es de crucial relevancia para la producción de conocimientos, refuerza las críticas a la idea de saber neutral y objetivo y las nociones de verdad como valor absoluto. Para Carr y Kemmis (1988, 89) *“los paradigmas están informados por todo un complejo de creencias, valores y supuestos previos. Éstos nunca se explicitan en las teorías producidas por la investigación, pero están presentes, sin embargo; estructuran las percepciones de los investigadores y configuran sus teorizaciones subsiguientes”*.

Otro crítico del positivismo proveniente de las ciencias básicas a tener en cuenta es Paul Feyerabend, quien en su *Tratado contra el método* hace añicos las pretensiones positivistas de la lógica del método científico racional basado en principios inalterables. Opina que no existe en la historia de la ciencia ninguna regla que no se haya roto, muchas veces deliberadamente y, más aún, necesaria para el avance de la ciencia. *“Hay solamente un principio que puede ser defendido bajo cualquier circunstancia y en todas las etapas del desarrollo humano. Me refiero al principio de todo vale”* (Feyerabend, 1994, 20).

Sin embargo, con tal principio no pretende anular toda metodología sino, al contrario, sugerir que todos los métodos sirven de acuerdo al propósito y las circunstancias en que se los utilicen. Lo que niega es la existencia de *un* método de validez universal, puesto que los resultados de la ciencia no son fruto ni de una conclusión silogística intachable

—como lo creían los formalistas— ni de una actividad regida por cánones impuestos por la comunidad científica —como lo creían algunos historicistas (Kuhn entre ellos)—. Este epistemólogo *dadaísta*⁵⁵ considera que la ciencia tiene, en ese sentido, mucho más de actividad creativa —artística, estética— que de procedimiento racional y uniforme.

Su perspectiva —denominada anarquismo epistemológico— es, además de una severa crítica, una denuncia al positivismo como parte clave del “tinglado” que se ha armado para establecer el conocimiento científico como el único válido. Considera, entonces, que la ciencia es un saber más en el amplio espectro de saberes que la sociedad produce y el prestigio que goza en las sociedades actuales no se debe a sus méritos propios sino a dicho “tinglado”.

Según él, ninguna teoría podría ser consistente con todos los hechos observados y, a menudo, se inventan hipótesis *ad hoc* que den cuenta o cubran las inconsistencias encontradas. En *Adiós a la Razón* niega la existencia de una racionalidad abstracta dominante en el mundo. En la ciencia no hay “progreso” ni “verdad”, más bien hay —como en el arte— cambios de estilo. Allí proclama las virtudes del pluralismo cultural, por lo tanto, afirma que se debería considerar válidas la astrología⁵⁶ y la medicina alternativa, por ejemplo.

En definitiva, para Feyerabend la ciencia no es un conjunto racional unificado sino que, por el contrario, no pasa de una aglomeración de ideas que incluye una gran variedad de elementos que proceden de disciplinas no científicas que, sin embargo, son parte vital del proceso. Además no existe razón alguna para suponer que hay solamente una naturaleza del mundo, sino que éste se nos presenta profundamente plural.

Tal vez las críticas más duras al positivismo provengan del campo de las ciencias sociales o humanas. Particularmente desde la *Escuela de Frankfurt* los análisis se orientaron hacia los efectos de la racionalidad

55. Feyerabend asume su anarquismo aunque prefiera referirse a su perspectiva como *dadaísmo epistemológico*. “Prefiero ahora la etiqueta de *dadaísmo* a la de *anarquismo*. No hay mucha diferencia entre los dos modos de proceder en el plano teórico (...). Pero un *anarquista* está dispuesto a matar mientras que un *dadaísta* no haría daño ni a una mosca. La única cosa a la que el *dadaísta* sí que hace daño es a la «conciencia profesional» de los defensores del *statu quo*” (1994, 144).

56. La ciencia positivista ha acudido recurrentemente a la astrología como ejemplo de “pseudociencia” o pura “metafísica” sin sentido.

positivista en la sociedad y la cultura. Para estos críticos el positivismo representa una amenaza a la razón misma considerándolo, por lo tanto, como una expresión ideológica de la Ilustración en el punto más bajo de su desarrollo (Giroux, 1995).

Para Marcuse, uno de los más destacados pensadores de la *Escuela de Frankfurt*, el término “positivismo” ha encerrado, desde sus orígenes, tres elementos definitorios: “1) *la rectificación del pensamiento cognoscitivo mediante la experiencia de los hechos*; 2) *la orientación del pensamiento cognoscitivo hacia las ciencias físicas como un modelo de certidumbre y exactitud*; 3) *la fe de que el progreso en el conocimiento depende de esta orientación*” (1967, 189).

Por su parte Habermas (1988), uno de los actuales representantes de esta escuela de pensamiento, intenta refutar –al igual que Feyerabend– la pretensión de que la ciencia sea la que defina las normas con las cuales se juzgue cualquier otro saber. Además trata de develar cómo los distintos tipos de saber están configurados por el interés humano particular al que sirven, oponiéndose a la pretensión de objetividad y neutralidad de la ciencia en sus explicaciones de la realidad.

De acuerdo a esta crítica, el positivismo –cuya doctrina buscaba la sustitución de la comprensión mítica y mágica de lo real por la visión científica– terminó por establecer una nueva fe, la fe en la ciencia, que subordinó la imaginación científica a la pura observación empírica. También se subraya que el positivismo creyó que para progresar era necesario orden y que el peor orden es siempre mejor que cualquier desorden. Por lo tanto, el positivismo se tornó una ideología del orden, de la resignación y, contradictoriamente a lo que originalmente se proponía, del estancamiento social.

Desde esa perspectiva la liberación social y política pasaría por el desarrollo de la ciencia y de la tecnología bajo el control de las élites. El positivismo nació como *filosofía*, por lo tanto interrogándose sobre lo real y el orden existente; pero al dar una respuesta a lo social, se afirmó como *ideología*.

Al basarse exclusivamente en los hechos como “externos” y totalmente independientes de la conciencia, se abolió la distinción entre apariencia y realidad. “*Para el positivismo, la apariencia constituye el único atributo cognoscible de la cosa. La apariencia no esconde el núcleo del ser auténtico (como en Kant); es el único fundamento del ser. De este*

modo, para el positivismo, la facticidad manifiesta, la cosa en sí misma, conquista una hegemonía indiscutida sobre el mundo al mismo tiempo que consigue la hegemonía sobre el pensamiento” (Friedman, 1986, 124).

Tal reducción supuso que las esencias no existen, de existir, son “isomórficas” con las apariencias. En ese sentido abolió también la distancia entre el “ser” y el “deber ser”. El periplo es largo pero elocuente: Platón había considerado que el mundo que vivíamos era mera copia imperfecta de la Idea. Por lo tanto se vivía en la historia una aspiración a la perfección del mundo de la ideas. En ese sentido “*Platón se propone transformar el orden social para que llegue a ser una réplica del orden filosófico*” (ídem, 123). Era el mundo que debía ajustarse a la idea y no al revés. En la modernidad, con el positivismo, se decreta la abolición de esta diferencia (Hegel ya habría dejado abierta la puerta a la “pura positividad” al establecer la identidad entre lo racional y lo real)⁵⁷ y ahora es la idea la que debe ajustarse a los hechos. En consecuencia, el positivismo reifica el orden vigente, se convierte en “pura ideología” del estancamiento del orden social, socavando la imaginación de realidades nuevas e impidiendo la transformación de las vigentes.

En lo estrictamente educativo las críticas a las perspectivas positivistas son igualmente virulentas. La educación, bajo la égida del positivismo, habitualmente adopta un formalismo excesivo, atada a los fines del estado o del sistema más que a las metas genuinamente humanas de las personas en sus comunidades de referencia. De esta forma la perspectiva positivista de la educación contribuyó a convertir al sistema educativo en un poderoso mecanismo de control social en manos del sistema.

El cientificismo positivista tendió a convertir la docencia en una actividad técnica, sustrayendo de las manos de los docentes las definiciones fundamentales de su tarea. Así las *ciencias de la educación* se convirtieron en disciplinas de carácter exclusivamente instrumental, a cargo de expertos externos al proceso pedagógico del aula. Todo esto contribuyó al proceso de “proletarización” de la tarea docente de acuerdo a los conceptos desarrollados por Contreras (1997).

57. “*Si Platón dio impulso a la Ilustración, Hegel afirmó su realización. Después de la proclamación de la reconciliación entre razón y realidad, la práctica social de la filosofía debe resolverse en el positivismo*” (Friedman, 1986, 124).

“nuestra escuela pública debe abrir sus puertas a las experiencias que vive el mundo y unirse como nunca a los movimientos reivindicativos de las conquistas democráticas, para asegurarle a los niños de hoy, jóvenes dentro de un lustro, un porvenir menos incierto”.

Margarita Isnardi, *La lucha por ser hombre*

Una alternativa pragmática: la *Escuela Nueva*

“Mientras la escuela no actúe sobre lo concreto, procediendo de modo que lo abstracto se produzca como un desprendimiento espontáneo del niño, estaremos trabajando en el vacío”.

Agustín Ferreiro, *La enseñanza en el medio rural*

Orígenes

A finales del siglo XIX el ímpetu inicial del positivismo clásico –y en particular de la *Escuela Tradicional*, su expresión pedagógica más fiel– ya daba muestras de agotamiento. Paralelamente se había gestado un contexto histórico-cultural propicio para la innovación, especialmente en el campo educativo.

Entre la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del XX ya se habían consolidado los sistemas nacionales de enseñanza en gran parte del mundo occidental, y con ello se había iniciado un poderoso proceso de universalización de la educación pública. Esta consolidación –que supone, a su vez, organización y desarrollo– está asociada al afianzamiento de los estados-nación que iniciaban un proceso de creciente intervención en todos los aspectos de la vida social (salud, seguridad social, comunicaciones, transporte, educación, etc.).

Por otra parte se había iniciado un profundo desarrollo científico y técnico en las sociedades industriales en el marco de una nueva etapa de la “revolución industrial” cuyo punto de inicio se ubica en el siglo

XVIII. Este desarrollo de las ciencias fue acompañado, a su vez, de un desarrollo abrumador en otros campos como el de la política, las artes, la tecnología, etc. Para nuestro interés particular, las llamadas “ciencias de la educación” (psicología de la educación, antropología educativa, sociología de la educación, pedagogía, etc.) también recibieron un gran impulso y desarrollo en este período. Este desarrollo en particular favoreció un proceso de profunda reflexión pedagógica a partir de la crítica, revisión y revalorización de pedagogos del pasado (Sócrates, Comenio, Rousseau, Pestalozzi, etc.). El resultado inmediato de esta reflexión y desarrollo de las “ciencias de la educación” fue la modificación de prácticas, enfoques y perspectivas de la pedagogía.

Asimismo parece verificarse el inicio de un progresivo aceleramiento de los cambios sociales, generando nuevas y cambiantes demandas, pautas, estilos de vida, etc.

Todo esto parecía hacerse realidad a instancias de las obras de los grandes genios en todas las áreas que vivieron, productiva y creativamente, en este período. Para una mejor ilustración de esto se pueden señalar las grandes revoluciones paradigmáticas en la física (de la mecánica newtoniana se pasa a la relativista y a la cuántica) o las grandes expresiones artísticas de las vanguardias (impresionismo, expresionismo, cubismo, surrealismo, dadaísmo), entre otras. Todo ello parecía contribuir a generar un ambiente cultural y social creativo y propicio a la innovación.

Pero la necesidad de cambio e innovación no era solamente espoleada por este ambiente creativo. También algunos fenómenos históricos instigaron, por así decirlo, desde lo negativo, a la innovación. La primera guerra mundial es uno de ellos. Nunca antes la humanidad había invertido tanto esfuerzo científico, tantos recursos materiales y humanos para la muerte como en la llamada “gran guerra”. Poco tiempo pasaría para que el terror volviera a instalarse en el mundo civilizado occidental en la segunda guerra mundial. En estos dos eventos el ser humano parecía mostrar un costado oscuro nunca antes sospechado. Se comenzó a revisar asuntos que hasta entonces eran de difícil cuestionamiento, como la ciencia, la técnica, la civilización y, entre ellas, la educación. El cambio y la necesidad de innovar se volvían, en cierto sentido, imperiosos.

En fin, en este corto período se conjugaron ciertas condiciones históricas y culturales, algunos eventos, hechos claves, personajes, etc. que, en su conjunto –por la positiva y por la negativa– constituyeron un ambiente propicio para la innovación pedagógica. De esta manera se comienza un proceso de fuerte cuestionamiento a los principios y prácticas pedagógicas dominantes hasta entonces. El siglo XX será, todo él, de ensayos de distintos tonos, orientaciones y formas en lo educativo.

Poco a poco se gestó uno de los movimientos de innovación pedagógica más importantes de la historia de la educación: la *Escuela Nueva*. Representa el más vigoroso movimiento de renovación pedagógica después de la creación de la escuela pública burguesa. Su rasgo fundamental consistía en la idea de fundamentar el acto pedagógico en la acción, en la actividad del niño o niña. Esta idea ya se venía formando desde la *escuela alegre* de Vitorino de Feltre (1378 - 1446), siguiendo la pedagogía romántica y naturalista de Rousseau; pero recién a comienzos del siglo XX –propiciada por las condiciones arriba analizadas– toma forma concreta y tuvo consecuencias importantes sobre los sistemas educativos y la mentalidad de los docentes.

El pensamiento de Jean Jacques Rousseau se constituyó en el principal referente de la nueva escuela considerándose el precursor de este movimiento pedagógico del siglo XX (a pesar de que las primeras experiencias renovadoras pueden encontrarse a finales del siglo XIX, el gran éxito del movimiento se da en la primera mitad del siglo XX). Sus obras, de gran actualidad, proporcionaron los fundamentos filosóficos para una educación progresista e innovadora. Rescata primordialmente la relación entre la educación y la política. Centraliza, por primera vez, el tema de la infancia en la educación. A partir de sus planteos, los niños y niñas no serían considerados adultos en miniatura pues viven en un mundo propio que es necesario comprender; el niño o niña nacen buenos; el adulto, con su falsa concepción de la vida, es el que los pervierte.

La teoría y las prácticas de la *Escuela Nueva* se difundieron en muchas partes del mundo, fruto ciertamente de una renovación general que valorizaba la autoformación y la actividad espontánea de la niñez. La teoría de la *Escuela Nueva* propuso que la educación fuese instigadora del cambio social y, al mismo tiempo, se transformara por-

que la sociedad estaba en cambio. El desarrollo de la sociología de la educación y de la psicología educativa también contribuyeron para esa renovación de la escuela.

Sin embargo estos nuevos ideales pedagógicos se fueron gestando a partir de prácticas innovadoras pero aisladas, en escuelas que funcionaban, en general, fuera del sistema formal y, por lo tanto, libres de los encorsetamientos del sistema (tiempos, espacios, disposiciones reglamentarias, etc.). Sin embargo el éxito de estas experiencias motivó que se fueran extendiendo como una diáspora por el resto del mundo occidental hasta cobrar fuerza y rasgos de movimiento organizado a instancias de Adolpho Ferrière con la creación del *Bureau Internationale des Écoles Nouvelles* en 1899.

Este movimiento nació, entonces, en un contexto bien definido, marcado por las transformaciones sociales, económicas y demográficas fruto del industrialismo, del auge progresivo del capitalismo, de la transformación de las estructuras urbanas y rurales, de las aspiraciones de igualdad y justicia de amplios sectores populares, etc. Se estaba saliendo del estupor de la primera guerra mundial y los teóricos integrantes de este movimiento interpretaron que los desastres vividos en Europa entre 1914 y 1918 se debían, en buena parte, a una educación inadecuada, por lo cual se debería cambiar radicalmente la concepción y el funcionamiento de las escuelas.

Las escuelas deberían poseer algunas características para poder integrarse formalmente a este movimiento; entre ellas se destacan las siguientes:

- Concebirse como un laboratorio de pedagogía práctica, o sea, un lugar de experimentación y creación pedagógica.
- Organizarse como un medio propicio para el desarrollo de una educación integral de niños y niñas, en una atmósfera lo más familiar y afectiva posible.
- Desarrollar y proporcionar coeducación, grupos reducidos, medio social y natural sano y rico en experiencias educativas.
- Programar experiencias pedagógicas a partir de las necesidades e intereses propios de la niñez.
- Funcionar como una república en la cual los niños y niñas desarrollen el sentido crítico de la libertad, la participación activa en la toma de decisiones y la autonomía.

- Buscar formar un ciudadano nuevo, que se defina en relación con el interés de la humanidad y la convivencia entre las naciones.

En la declaración formal del movimiento de las *escuelas nuevas*, redactada por Ferrière, se estipulan 30 puntos o condiciones particulares para las mismas. Algunos de ellos están condensados en las viñetas arriba. Todo el ideario “escolanovista” se ve resumido en algunos principios fundamentales.

- *Principio de Libertad.* Se relaciona con la posibilidad de auto-determinación que debe tener el niño o niña para que el avance en el conocimiento sea personal y creativo y no producto de una imposición externa. Sin embargo esto no significa ausencia de límites ni la omisión de la acción intencional del educador. La libertad en la *Escuela Nueva* está más asociada al concepto de conquista personal que al de no-coacción exterior, por lo tanto supone el logro de un programa en el autodomínio personal, un desarrollo del poder de análisis, una incorporación creciente de categorías de valores, que permitan al individuo elegir de un modo personal entre una multitud de elementos en una realidad social que le presenta distintas posibilidades de acción. Radicalmente supone que no es posible aprender y desarrollarse si no es en el ejercicio pleno de la libertad.
- *Principio de actividad.* Este principio encontró en la *Escuela Nueva* su expresión más auténtica en una serie de métodos, planes, sistemas, etc. que constituyeron un amplio campo de trabajo en estas escuelas. Es una idea tan central en la *Escuela Nueva* que en muchos casos se utiliza la expresión *Escuela Activa* como sinónimo. Por este principio se da prioridad, en el trabajo escolar, a la labor práctica sobre la teórica; o en otros términos, se concibe lo teórico a partir de la acción. Cabe aclarar, sin embargo, que el concepto de actividad no se restringe al plano manual o al mero ejercicio a través de los sentidos; la actividad debe extenderse a todos los planos de la vida al nivel de las emociones, de las relaciones, de la práctica de los principios éticos, en los mismos procesos de aprender, etc. Este principio supone que no es posible aprender adecuadamente

ni desarrollarse sino en un proceso activo, en una experiencia que demande la actividad en todos los sentidos.

- *Principio de individualidad.* Se refiere a que la escuela debe atender las capacidades individuales de los niños y niñas, sus peculiaridades y el respeto de éstos en tanto personas. La idea de individualidad en la educación nueva supone, por un lado, el conocimiento de las capacidades de cada individuo y, por el otro, el reconocimiento de sus intereses personales. En cuanto a lo primero está involucrado no sólo el nivel de desarrollo, sino los diferentes ritmos personales y las posibilidades distintas que el medio sociocultural le ofrece al individuo. Por otra parte se considera al interés como manifestación de una necesidad (sin confundir necesidad con carencia) que orienta al alumno preferentemente hacia una actividad determinada. El discurso que lo habilita es el de que todos somos esencialmente distintos, irrepetibles y singulares, por lo tanto, las diferencias deben ser aceptadas. Se supone que aprender y desarrollarse plenamente se potencian si nuestras características singulares —nuestra individualidad— se ven atendidas. Este discurso fue sustituyendo paulatinamente al discurso ilustrado de la igualdad. Pronto, en la segunda mitad del siglo XX, será uno de los fundamentos para el nuevo criterio de los sistemas educativos preocupados por una educación que atienda las diferencias —en este caso sociales—: la equidad.
- *Principio de colectividad.* Este principio, que no es antagónico con el anterior, fundamenta la necesidad del desarrollo colectivo de los sujetos pero no como uniformización sino como práctica social. La importancia de lo colectivo se expresa en diferentes niveles referidos a actividades manuales o intelectuales donde la cantidad, la dificultad o la diversidad imposibiliten la resolución individual de los problemas planteados; en la utilización de la institución escolar para repartir en ella responsabilidades y funciones; en la integración de la comunidad de padres y de las diferentes fuerzas vivas del radio de influencia de la escuela para poder construir una verdadera comunidad educativa. Se trata de atender, en un proceso educativo coherente, también la dimensión social del hombre.

Todo individuo es también un ser social. Esto se vería negado si en el aula se impide que los niños y niñas compartan tareas, formen equipos de trabajo, aprendan entre sí interactuando. Se supone aquí que se aprende y desarrolla mejor en grupos.

- *Principio de interés.* Es uno de los principios más promovidos en el seno del movimiento *Escuela Nueva*. Se parte de la tesis de que nadie aprende profundamente y significativamente algo si no está interesado en ello. Todo interés, de acuerdo a quienes se ocuparon de este aspecto, está atado naturalmente a una necesidad o conjunto de necesidades. Resulta entonces prescriptivo para los docentes indagar en las necesidades e intereses genuinos de los niños y niñas con el fin de generar experiencias educativas a partir de ellos. Otro aspecto que se va a extender entre los docentes “escolanovistas” es un desafío didáctico: el de desarrollar estrategias creativas con el fin de lograr el interés de los niños y niñas sobre aquellos contenidos que originalmente no forman parte de sus horizontes de intereses.
- *Principio de globalidad.* Este principio supone una enseñanza que rechaza la compartimentación por asignatura o disciplinas aisladas, debido a que estas formas de organización curricular no se adecuan a la estructura psíquica de los niños y niñas puesto que ellos aprehenden el mundo de manera global. “*Las niñas y niños no captan inicialmente las cosas por sus detalles o partes aisladas (...) sino, por el contrario, por su globalidad*” (Torres, 2000, 38). Se promueve, entonces, experiencias donde niños y niñas trabajan de forma integrada e interdisciplinariamente todos los contenidos pertinentes. Los “centros de interés” y los “métodos de proyectos” son ejemplos.

Algunos representantes

El movimiento *Escuela Nueva* tuvo muchos honrosos representantes y seguidores en todo el mundo, quienes lograron inspirar y orientar la nueva pedagogía que se desarrolló pujante durante toda la primera mitad del siglo XX; unos –la mayoría– desde la práctica inno-

vadora de la enseñanza y la educación en las aulas, otros desde la teoría y desde otras áreas y disciplinas. Aquí pretendo abordar someramente –elegidos arbitrariamente o impuestos por las repercusiones que han tenido– algunos representantes de la pedagogía del ámbito internacional y del nacional.

Ferrière: organización del movimiento *Escuela Nueva*

Adolphe Ferrière (1879 - 1960) fue uno de los pioneros del movimiento pedagógico *Escuela Nueva*. Educador, escritor y conferencista suizo, ejerció la docencia en el instituto J. J. Rousseau de Ginebra. Fue tal vez el más ardiente divulgador de la *Escuela Activa* y de la *educación nueva* en Europa. Sus ideas se basaron inicialmente en concepciones biológicas, transformándose más tarde en una filosofía espiritualista.

Ferrière consideraba que el impulso vital espiritual es la raíz de la vida, fuente de toda actividad, y que el deber de la educación sería conservar y aumentar ese impulso de vida. Para él el ideal de la escuela activa es la actividad espontánea, personal y productiva. La nueva pedagogía es concebida por Ferrière como una actitud más que una técnica o conjunto de técnicas. “*Las Escuelas Nuevas no tienen método* –asegura Ferrière-, *y si tienen alguno es el de la naturaleza. No se le da un carácter al niño, se le permite adquirir uno; asimismo no se hacen entrar nociones en la cabeza del niño, se le coloca en condiciones de poderlas conquistar. Así, las Escuelas Nuevas no son establecimientos donde se aplican un sistema preconcebido, son medios ambientes donde todo se halla combinado para que el niño crezca*” (Ferrière, *apud* Palacios, 1984, 64).

En 1899 funda la “Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas” con sede en Ginebra. Debido a la creación de muchas *escuelas nuevas* con tendencias diferentes, en 1919 esa organización aprobó treinta puntos considerados básicos para la nueva pedagogía; para que una escuela se encuadrara en el movimiento debería cumplir por lo menos con dos tercios de las exigencias. En resumen, la educación nueva sería, entre otras cosas, *integral* (suscita el desarrollo intelectual, moral y físico), *activa, práctica* (con trabajos manuales obligatorios, individualizada), *autónoma* (podría adoptar la forma organizacional de un establecimiento campestre en régimen de internado y co-educación).

Coordinó la articulación internacional de la *Escuela Nueva* y, en sus obras (*Práctica de la escuela activa*, *Transformemos la escuela*, *La escuela activa*), logró sintetizar corrientes pedagógicas distintas en sus manifestaciones, no obstante unidas en la preocupación de colocar a niños y niñas como centro de las perspectivas educativas.

Criticó duramente la *Escuela Tradicional* afirmando que había sustituido la alegría de vivir por la quietud, el regocijo por la gravedad, el movimiento espontáneo por la inmovilidad, las risas por el silencio. Pero, más que eso, la virulencia de su crítica lo lleva a considerar que “*la matanza de las almas que ocasiona la escuela es anterior a la matanza de los cuerpos producida por la guerra y, en algún modo, es su fuente. (...) Sistemáticamente, sin piedad, ante la vista de los padres y de toda esa buena gente con que nos codeamos a diario, la escuela prosigue su obra de aniquilamiento de espíritus*” (apud Palacios, 1984, 54).

Propuso una transformación radical de la escuela que incluyera una reconceptualización de la misma, pues consideraba que “*lo que la escuela necesita es un cambio completo y un cambio no sólo en lo relativo a los programas y los métodos, sino en el concepto que se tiene de la escuela, del niño, del maestro*” (ídem, 55).

Su gran contribución consistió en la difusión de los nuevos ideales pedagógicos y darle un carácter orgánico y sistemático –un verdadero movimiento pedagógico internacional– a la *Escuela Nueva*. Dicho movimiento estaría cimentado en los principios de libertad, actividad e interés que en conjunto fomentan la iniciativa espontánea del niño. “*Esta actividad espontánea del alumno es el clima de la nueva escuela; sin ella, no hay Escuela Activa; algunos pedagogos han creído que con añadir unas horas de trabajos manuales al programa semanal habían pasado su escuela de lo pasivo a lo activo; nada más lejos de la realidad, pues el cultivo y favorecimiento de la actividad espontánea y la iniciativa propia de los niños son condiciones sine qua non. La Escuela Activa dirige y orienta la espontaneidad creadora y sabe que sin ella cualquier cambio que se realice es superficial y no va al meollo del asunto*” (ibíd., 63).

Decroly: los centros de interés

Jean-Ovide Decroly (1871 - 1932), médico, psicólogo y educador belga, inicialmente se dedicó a la educación de niños y niñas con

capacidades diferentes desarrollando métodos innovadores cuyo éxito animó a que más tarde se extendiera a los demás. Fue uno de los primeros en impulsar la coeducación integrada en la que niños y niñas –comunes y con capacidades diferentes– comparten las experiencias educativas.

En su trabajo se hacían presentes la psicología y la pedagogía en una relación pocas veces lograda. La investigación era constantemente sometida a la concretización de los resultados en la práctica: “*al parecer, Decroly como educador había eclipsado a Decroly como psicólogo*” (Dubreucq, 1993, 270).

Su más afamada contribución a la *Escuela Nueva* es el método de los *centros de interés* desarrollado en su mítica escuela *Ermitage*. Este método supone a la vez una crítica y una alternativa a la fragmentación “asignaturista” de la enseñanza.

En pleno auge de la *Escuela Nueva* aún se enseñaba mediante materias separadas cartesianamente, sin embargo “*fundándose en el principio de globalización dominante, en su concepción psicológica y en el desarrollo de su técnica, Decroly estima que es un error el ofrecer al niño los conocimientos primarios clasificados por materias*” (Ballesteros, 1945, 47). Esta separación, además de alejar el interés de los niños y niñas de los contenidos de la enseñanza, les dificulta la comprensión de las relaciones indispensables a todo conocimiento científico y, en última instancia, establece una separación –arbitraria, ficticia y encubridora– entre ciencia y vida, cultura y sociedad. “*Hay, pues, que relacionar los conocimientos del niño mediante una visión globalizadora de la realidad. De aquí la sustitución de las materias diferenciadas hoy por centros de interés*” (ídem, 47-48).

Esos *centros de interés* serían, para él, la familia, el universo, el mundo vegetal, el mundo animal, etc. Sus motivos centrales son, ante todo, los propios niños y niñas, y el medio donde viven. Todos los temas deben tener relación con sus vidas, sus necesidades y sus tendencias naturales.

Educación es desarrollar un proceso que parta de las necesidades infantiles y de sus intereses. Dichos centros desarrollarían, en los niños y niñas, la observación, la asociación y la expresión.

Los *centros de interés* se distinguen del *método de proyectos* porque no poseen un fin ni implican la realización de alguna cosa, sino que

estas cuestiones se definen en el proceso con la activa participación de todos y por la determinación de las vicisitudes particulares y naturales de cada proceso.

Para Decroly las necesidades fundamentales propias de la niñez son: alimentación, protección contra la intemperie y los peligros; y actuar a través de una actividad social, recreativa y cultural. Estas necesidades están asociadas a las tendencias naturales a la conservación que los niños y niñas tienen. En cuanto al medio en que viven pretendía atender tanto al medio social (familia, sociedad, escuela) como al medio natural (mundo vivo e inerte). Si se tuviera que dividir su propuesta didáctica en etapas o fases, ellas podrían ser tres: observación, asociación y expresión.

- La observación es considerada fundamental y base de todo proceso de comprensión natural, *“en la etapa de la observación se desarrolla continuamente la actividad de los escolares, procurando que sean ellos mismos los que aporten los recursos que han de facilitar el trabajo de la escuela y los que realicen el esfuerzo espontáneo de observar y de llegar a las clasificaciones y distinciones de las cosas”* (ibíd., 68-69).
- La asociación consiste en ejercicios propios de geografía e historia, pero que en el método Decroly –cuyo rasgo esencial es la globalización– los conocimientos son trabajados de forma integrada, con ejercicios orientados por la etapa anterior. *“Los elementos materiales en estos ejercicios de asociación son las colecciones hechas por los niños de grabados, fotografías, objetos relativos a los países estudiados, la visita a museos y exposiciones, las excursiones a los lugares históricos, a las fábricas y talleres, reuniendo sus productos, etc.”* (ibíd., 72).
- La expresión consiste en ejercicios que incluyen la traducción del pensamiento propio y ajeno para su comunicación a los demás, sin embargo en este método *“la expresión es una consecuencia del resto de la actividad y nace espontáneamente, en el alumno, como un afán natural e instintivo de comunicar sus impresiones y de hacerlas permanentes”* (ibíd., 73).

Montessori: la libertad como principio pedagógico

María Montessori (1870-1952), doctora en medicina y educadora italiana, tuvo gran importancia en la educación; supo traducir como ninguno el ideario de la *Escuela Nueva* desarrollando un método de recuperación para niños y niñas con capacidades diferentes que luego los aplica en la educación de los demás en la *Casa dei bambini* –una escuela fundada por ella–. Allí construyó una gran cantidad de juegos y materiales didácticos que, con algunas variaciones, aún hoy son utilizados en muchas instituciones de educación inicial.

Por primera vez en la historia de la educación se construyó un ambiente escolar con objetos pequeños (mesas, sillas, estantes, etc.) para que niños y niñas tuvieran pleno dominio sobre ellos, con el afán de ofrecer una atmósfera escolar perfectamente adaptada a la condición infantil. “*La creación de un ambiente apropiado para cultivar la atención, la voluntad, la inteligencia, la imaginación creativa, sin olvidar la educación moral, es, precisamente, una de las grandes contribuciones de esta pedagogía*” (Pujol-Busquets, 2000, 25).

Una de sus preocupaciones era desarrollar una verdadera pedagogía científica basada en el principio fundamental de libertad e inspirada en la naturaleza y en las leyes del desarrollo infantil. Muchos reconocen en su concepción algunos aportes pedagógicos precedentes como el individualismo rousseauniano, la importancia de lo sensorial propugnada por Pestalozzi, la educación de las facultades herbartianas y, especialmente, la autoactividad, el valor del juego y la importancia de crear hábitos a partir de instintos e impulsos naturales aportados por Fröbel. Sin embargo fue una auténtica educadora innovadora, creativa y original.

Para ella la libertad no es un principio de raíz social o política –concepción propia del conservadurismo liberal, común en casi toda la *Escuela Nueva*– sino una condición indispensable para el desarrollo de la vida personal, o sea, de las manifestaciones espontáneas que hay que preservar. Sin embargo se apresuraba a decir que dar libertad a los niños o niñas no significa dejarlos abandonados a su propia suerte y mucho menos tratarlos con negligencia. Creía que la ayuda que le debemos no debe ser la indiferencia pasiva delante de todas las dificul-

tades de su desenvolvimiento; por el contrario, deberíamos atender ese desenvolvimiento con prudencia y con cuidado repleto de afecto.

La libertad, como principio básico de la práctica y del pensamiento de Montessori, determina la educación: educar es favorecer el desarrollo, y el verdadero desarrollo está en función de la posibilidad de alcanzar –sin restricciones ni coacciones– las condiciones de vida necesarias para cada etapa de su evolución.

Construye una propuesta pedagógica fiel a estos principios, auténticamente “escolanovista”, a partir de una base psicológica positivista y asociacionista, nutriéndose de un rico material didáctico que ella misma logra desarrollar.

Se percibía una preocupación por desarrollar una actividad educativa fundamentada en la ciencia, con registros diarios de los resultados, siguiendo rigurosos pasos que eran evaluados según los resultados obtenidos, etc. –todo eso bajo el peso del influjo positivista del contexto científico y teórico que le tocó vivir–.

Considera que el adulto con la vigilancia continua, con amonestaciones ininterrumpidas, con sus órdenes arbitrarias, propias de las prácticas dominantes de la época, perturba e impide el desarrollo del niño o niña, sofocando, de esa manera, todas las fuerzas positivas que están prontas para germinar.

Pensaba que era no solamente posible sino necesario que el docente supiera utilizar la fuerza interior del niño o niña con relación a su educación; consecuentemente la tarea del educador nuevo es mucho más delicada y seria de lo que se creía, pues depende de él si el niño o la niña encuentra su camino rumbo a la cultura y a la perfección o si todo será destruido.

Este entramado conceptual montessoriano requiere de una reconceptualización del educador “*debe enseñar poco, observar mucho y orientar las actividades psíquicas de los niños y su crecimiento psicológico*” (Pujol-Busquets, 2000, 25).

El principio de actividad estaba muy presente en la propuesta de Montessori, para quien “*los niños no pueden sostener un trabajo puramente intelectual. La personalidad es unitaria y debe ser totalmente activa. Es necesario que el movimiento, el ejercicio muscular sea simul-*

táneo con el trabajo mental. No es posible comprender ni recordar sin la actividad del movimiento"⁵⁸.

Insiste en que en toda actividad lo sensorial y lo motriz van unidos, también en la importancia del desarrollo infantil, y en la necesidad de una planificada preparación de la atmósfera escolar para que se adecue a la naturaleza infantil. Al docente le compete organizar racionalmente las experiencias y el ambiente que cultive la atención, la voluntad, la inteligencia, la imaginación y la creatividad de los niños y niñas.

En sus aulas los niños y niñas disfrutaban de una libertad de movimientos poco común en las distintas actividades que desarrollaban, sin embargo nada de lo que allí ocurría era al azar, todo respondía a una detallada y minuciosa planificación en un proceso científico concienzudo –propio de su especial pragmatismo positivista–.

Montessori falleció en Holanda dejando un legado didáctico que aún hoy ejerce influencia en la enseñanza preescolar en varios países del mundo.

Dewey: educación, democracia y experiencia de vida

John Dewey (1859-1952) fue uno de los más importantes filósofos –fundador, junto a W. James, Ch. Peirce y G. H. Mead, del pragmatismo filosófico norteamericano– y uno de los más emblemáticos educadores de la *Escuela Nueva*. En su abultada trayectoria académica incursionó por varios temas, especialmente de filosofía, política y educación siempre recurrentes en sus obras.

Considerado por muchos como el más importante representante del movimiento *Escuela Nueva*, fue el primero en formular el nuevo ideal pedagógico, afirmando que la enseñanza debería darse por la acción y no por la instrucción, como lo quería Herbart. Para él la educación continuamente reconstruye la experiencia concreta, activa, productiva de cada uno.

Filosofía, política y educación –esa tríada indisoluble en el pensamiento de Dewey– se integran en un verdadero sistema de pensa-

58. *Apud* Luzuriaga (1951, 70).

miento abarcador y coherente. La filosofía –que es concebida, desde su particular pragmatismo, como un medio de ajuste social, un poderoso instrumento para identificar e interpretar los conflictos sociales– no puede desligarse de la educación, a su vez, es concebida como un laboratorio donde se ponen a prueba las posibles formas de vida que aquélla propone. Estas formas de vida, se supone, son cada vez más democráticas.

La democracia, uno de sus conceptos más interesantes y originales, no es mero régimen de gobierno, “*es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente*” (Dewey, 1946, 101). Además de una forma de vida, es un proceso de liberación permanente de la inteligencia.

La idea de que la democracia es el despliegue permanente de la inteligencia nace de la tesis según la cual la inteligencia es un atributo social y no individual; se desarrolla en la interacción. La democracia se caracteriza por promover las interacciones entre los individuos, por lo tanto ella la despliega en sus interacciones e interlocuciones.

La educación se confunde con la vida misma, ella es la constante reconstrucción de la experiencia vital, un proceso permanente e inacabado, ligado a los fines de la propia sociedad. Concibe a la escuela como una “comunidad embrionaria” donde están presentes, de manera simplificada, todas las posibilidades que la vida social ofrece.

En esta línea Dewey continúa con la concepción pragmatista consagrando la idea de enseñar por la acción puesto que ésta es la que promueve la experiencia. La enseñanza es, ante todo, un proceso formativo en el cual los niños y niñas desarrollan la capacidad de reflexión, no un producto de mera adquisición de contenidos. “*Adquirir es siempre secundario e instrumental respecto al acto de inquirir*” (ídem, 167). Rechaza la idea de una escuela que prepare para la vida adulta, como lo venía sosteniendo la *Escuela Tradicional*, y defiende la idea de una escuela que prepare para vivir plena y ricamente el momento presente y también una educación como proceso de búsqueda del desarrollo pleno de las propias potencias.

Toma como punto de partida las actividades actuales de niños y niñas que, de modo natural y espontáneo, se producen en la casa y en la comunidad social donde están insertos. La esencia de su método, desarrollado en la Escuela Dewey en Chicago, reside en favorecer la

manifestación espontánea de estímulos, orientaciones e intereses, que permitirán el paso de la actividad al aprendizaje. La actividad-trabajo, en este sentido, puede constituir el instrumento adecuado para cualquier aprendizaje científico.

La educación concebida por Dewey era esencialmente pragmática e instrumentalista. La idea eje de su pedagogía se encuentra en el concepto de “experiencia”, es a través de ella que conocemos verdaderamente la realidad. Para él, la *experiencia concreta de la vida* se presentaba siempre ante problemas que la educación podría ayudar a resolver. Existe una escala de *cinco estadios* en el acto de pensar que ocurren ante un problema, por lo tanto *el problema* nos haría pensar. “*Tales son los rasgos generales de una experiencia reflexiva. Hay: 1) perplejidad, confusión, duda, debido al hecho de que estamos envueltos en una situación incompleta cuyo carácter pleno no está todavía determinado; 2) una anticipación por conjetura, una tentativa de interpretación de los elementos dados, atribuyéndoles una tendencia a producir ciertas consecuencias; 3) una revisión cuidadosa (examen, inspección, exploración, análisis) de toda consideración asequible que definirá y aclarará el problema que se tiene entre manos; 4) una elaboración consiguiente de la hipótesis presentada para hacerla más precisa y más consistente, porque comprende un campo más amplio de hechos; 5) apoyándose en la hipótesis proyectada como un plan de acción que se aplica al estado actual de cosas; haciendo algo directamente para producir el resultado anticipado, y comprobando así la hipótesis*” (ibíd., 170).

De acuerdo con tal visión, la educación es esencialmente proceso y no producto, un proceso de reconstrucción y reconstitución de la experiencia, un proceso de mejoramiento permanente de la eficiencia individual. El objetivo de la educación se encontraría en el propio proceso. Su fin estaría en ella misma. La educación se confundiría con el propio proceso de vivir.

Parte del supuesto de que la inteligencia humana es el recurso por el cual nuestra especie asegura su supervivencia; sin embargo ella no es, como vimos, un atributo individual sino social, su función específica es dirigir nuestros modos de comportamiento en la sociedad. Además, cree que mediante la comunicación realizada en las interacciones sociales la inteligencia se desarrolla permanentemente, no pudiendo

alcanzar nunca una forma definitiva. Estos supuestos tendrán importantes consecuencias socioeducativas.

- La educación es un proceso inacabado.
- Los elementos centrales del aprendizaje escolar son las actividades propias de la niñez.
- La educación aparece siempre unida a los objetivos de la propia sociedad debido a que ella es una función social.
- La educación es en sí misma una forma de acción política cuya legitimidad dependerá de su definición por un determinado orden social.

Ya que la construcción de la democracia sólo se puede lograr desde la educación, es necesario, por lo tanto, que los sistemas educativos sean también democráticos, la praxis educadora deberá fundarse en la razón y en los métodos científicos.

Se trataba de aumentar el rendimiento del niño o niña, siguiendo los propios intereses vitales de los mismos. La escuela, entonces, debería preparar a los jóvenes para el trabajo, para la actividad práctica, para el ejercicio de la competición. En ese sentido, la *Escuela Nueva*, en muchos aspectos acompañó el desarrollo y el progreso capitalistas. Representó una exigencia de ese desarrollo. Proponía la construcción de un hombre nuevo dentro del proyecto burgués de sociedad.

La educación, según Dewey, debería prestar atención a las posibilidades presentes que faciliten las futuras; el crecimiento es un avance hacia el futuro, haciendo cada vez más rica la experiencia presente. Además recomendaba el acercamiento de los docentes al conjunto de trabajadores en una misma “comunidad de intereses”, o sea, trataba de relacionar la educación con los problemas sociales ya que la cuestión fundamental estaría relacionada con la función social de la educación: “*a medida que una sociedad se hace más ilustrada, comprende que es responsable no sólo de transmitir y 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 ese fin*” (ibíd., 30).

Otra de las ideas esenciales de la pedagogía de Dewey es la de crecimiento, pues constituye la característica de la vida y por lo tanto la educación es igual a crecimiento, la cual no tiene un fin más allá de sí mismo. El valor de la educación depende de la medida en que crea

un deseo de crecimiento continuado y, a su vez, ofrece los medios para hacerlo efectivo.

El ambiente desempeña un papel de extraordinaria importancia en esta concepción pedagógica, por lo cual la misión del educador consiste en proporcionarle a los niños y niñas un ambiente adecuado que estimule las respuestas necesarias y dirija el proceso de aprendizaje.

De manera conclusiva afirma que el proceso educativo no tiene un fin más allá de sí mismo, y que el mismo es un proceso de reorganización, reconstrucción y transformación continuas.

En su vasta obra están siempre presentes la filosofía, la política y la educación; una educación que se proyecta a la comunidad en un marco de formación democrática. Para Dewey la escuela debería concebirse como un espacio de producción y reflexión de experiencias relevantes de vida social a través de las cuales se desarrolla en los niños y niñas una ciudadanía plena.

Consideraba que la filosofía y la educación van de la mano, no pueden desligarse una de la otra; la filosofía es un medio de ajuste social, un método de descubrimiento y a la vez un instrumento de interpretación de los conflictos sociales. La educación era vista como un laboratorio donde se podrían comprobar las hipótesis de vida dictadas por la filosofía; *“la educación es vida, y la indisolubilidad de vida y educación constituye el propósito de la filosofía, cuyo objeto es enjuiciar, a la luz de su significación social, los hechos constatados, proporcionando interpretación y crítica”* (Beltrán, 2000, 48).

Concibe el deber ser de la política de forma idéntica a la educación, en lo concerniente a su naturaleza y función, *“ambas deben cultivar hábitos de suspensión de juicios, de indagación, de búsqueda de pruebas concluyentes, de discusión antes que de prejuicio, de observación antes que de idealización convencional, de participación antes que de conformismo mediocre e indiferente; la política debe ser «la dirección inteligente de los asuntos sociales»* (ídem, 151).

Según Dewey tres fuerzas controlan y mueven todas las asociaciones humanas –sean estas corporativas, científicas, educativas o la propia sociedad–: el hábito, la coerción violenta, y la acción inteligente. En ese sentido sostiene que en épocas de estabilidad son preponderantes el hábito y la costumbre. Pero en épocas de crisis el hábito y la

costumbre pierden efectividad y las sociedades se vuelven anómicas en el sentido durkheimiano; allí cobran un mayor protagonismo la violencia –para quienes quieren mantener el *status quo*– y la inteligencia –para quienes quieren promover el cambio–.

Fue un acérrimo crítico de las “verdades irrefutables”, de las teorías dadas por demostradas, de aquellos preceptos rígidos y cerrados, establecidos por el liberalismo más tradicional, aunque “*fue durante toda su vida un liberal declarado. Sin embargo, buscó siempre mediante la crítica cuestionar los caracteres modélicos que configuran la democracia liberal de viejo cuño*” (Geneyro, 1991, 122). Se trata de un liberalismo humanista y radical.

Piaget: los fundamentos psicológicos de la nueva pedagogía

Jean Piaget (1896-1980) es considerado uno de los más importantes referentes de la *Escuela Nueva* junto a Dewey. Discípulo y colaborador de Claparède, continuó con las investigaciones de su maestro, centrándose en la naturaleza del desarrollo de la inteligencia. No fue pedagogo ni psicólogo sino un epistemólogo de la biología –origen que marcará toda su obra–, pero sus trabajos tuvieron profundas repercusiones tanto en el campo de la psicología como en el de la educación, ocupando uno de los lugares más relevantes en la psicología del siglo XX.

Su epistemología parte del supuesto del paralelismo entre el progreso que se ha dado en la organización lógica y racional del conocimiento científico y los correspondientes procesos psicológicos formativos. Con ello da lugar a una de sus más aventuradas hipótesis: la posibilidad de reconstruir, a través del estudio del desarrollo del niño, la génesis del pensamiento humano.

Sus aportaciones científicas más considerables han sido las de una psicología genética cuyo objetivo es el estudio del origen y desarrollo de la inteligencia en el sujeto desde el nacimiento hasta la adolescencia. Según sus planteos el pensamiento se desarrolla en niños y niñas a través de una serie de estadios evolutivos. “*El desarrollo psíquico, que se inicia al nacer y concluye en la edad adulta, es comparable al crecimiento*

orgánico: al igual que este último, consiste esencialmente en una marcha hacia el equilibrio. (...) El desarrollo es, por lo tanto, en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior” (Piaget, 1993, 11).

Pero hay una diferencia con el equilibrio orgánico (biológico), con el cual Piaget compara el equilibrio psicológico: mientras que aquél es mucho más estático e inestable “*de tal manera que, en cuanto ha concluido la evolución ascendente, comienza automáticamente una evolución regresiva que conduce a la vejez*” (ídem, 12); éste tiende hacia un “equilibrio móvil” y mucho más estable “*de forma que, para las almas sanas, el final del crecimiento no marca en modo alguno el comienzo de la decadencia, sino que autoriza un progreso espiritual que no contradice en nada el equilibrio interior*” (ibíd., 12).

Su teoría del desarrollo, elaborada a partir del estudio de la evolución de la inteligencia, ha sido la más aceptada durante casi todo el siglo XX. En ella establece fases o estadios.

- La primera fase de dichos estadios está dominada por la inteligencia *sensoriomotriz* (aproximadamente hasta los 2 años de vida). Es un período en el que el niño conquista el universo práctico que lo rodea mediante percepciones y movimientos que se extiende hasta la adquisición del lenguaje.
- Luego el pensamiento se hace *preoperatorio* (entre los 2 y 7 años aproximadamente) donde el niño aún mantiene un egocentrismo inicial, pero lo importante es que aquí se adquiere el lenguaje y con él la posibilidad de evocar los objetos en su ausencia, anticipar acciones futuras, etc., considerándose como punto de partida del pensamiento.
- Entre los 6 o 7 años y los 11 o 12 aproximadamente, se da un nuevo período cuya inteligencia es la *operatoria-concreta* donde el pensamiento es intuitivo, prelógico. El desarrollo mental del niño se sigue caracterizando por esa inteligencia operatoria concreta que indica que aún necesita de la presencia de los objetos para poder razonar y entender el carácter reversible de las acciones. Esta etapa coincide con la escolarización primaria y comienza a transformarse la dependencia inicial de los juicios de los adultos.

- A partir de los 12 años se alcanzaría el estado de la inteligencia *operatorio-formal*, culminando a lo largo de la adolescencia; a partir de allí el pensamiento se hace adulto, regulado por una lógica formal que no necesita remitirse a la experiencia concreta para resolver las situaciones.

Según Piaget la función de la educación no debería ser la de repetir o conservar verdades acabadas, sino propiciar que los niños y niñas aprendan por sí mismos la conquista de la verdad. Su pensamiento influyó los nuevos enfoques acerca del aprendizaje, inaugurando una nueva postura de las teorías en el campo.

Entiende que los niños y niñas, desde el mismo instante de su nacimiento, desarrollan estructuras de conocimiento que se renuevan incesantemente a partir de la experiencia; *“en definitiva, lo que Piaget nos ofrece es una visión del ser humano como un organismo que, al actuar sobre el medio y modificarlo, se modifica también a sí mismo, una idea en la que coincide con Marx”* (Delval, 2000, 108). La construcción de la inteligencia es vista como un proceso como los que permiten a los seres vivos mantenerse en equilibrio con su medio y sobrevivir.

El conocimiento se origina en la acción transformadora de la realidad, ya sea material o mental; para Piaget el conocimiento no es una mera copia de la realidad como lo suponen las posiciones empiristas, ni tampoco es producto del despliegue de capacidades que ya posee el organismo según defienden las posiciones innatistas. Es, por el contrario, una construcción resultante de la interacción entre la dotación de los seres humanos al nacer y su actividad transformadora del entorno. Esta posición se ha denominado “constructivismo” y tiene una innegable base kantiana. *“Su posición teórica está más cercana de Kant, aunque frente a éste sostiene que las categorías del pensamiento no constituyen un punto de partida dado, sino el producto de una construcción”* (Delval, 2000, 108-109).

Trabajar en el aula de un modo acorde con las ideas de Piaget supondría tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Se debe favorecer la autonomía del educando.
- El trabajo en grupo permite superar la etapa del egocentrismo.

- El docente debe colaborar en proporcionar las condiciones para el autogobierno de los educandos.
- El centro de la organización de las actividades pedagógicas debe ser el propio educando, pues es el principal artífice de su propio aprendizaje.
- Los educandos no son un “papel en blanco” sobre el cual el docente imprime conocimientos, sino sujetos activos que elaboran significados nuevos a partir de conocimientos previos sobre los cuales realizan nuevas construcciones a medida que interactúan y transforman el medio.
- Es fundamental conocer las ideas previas de los educandos sobre los conocimientos que queremos enseñar.
- Los conocimientos se van elaborando por aproximaciones sucesivas.
- El error es importantísimo para el aprendizaje, pues avanzar en el conocimiento supone tomar conciencia de ellos e intentar superarlos. Son fuente de “conflictos cognitivos”.
- Los conflictos cognitivos son el motor del desarrollo y de los aprendizajes. Desencadenan el proceso constructivo.
- Se debe tener en cuenta las diferencias individuales y la diversidad (Kohen, 2000, 112).

El aprendizaje, desde los aportes de Piaget, se concibe no como un aumento cuantitativo sino como una reorganización cualitativa interna. Todo sujeto posee conjuntos de esquemas –ciertas entidades de carácter mental que representan respuestas a las contingencias ambientales internalizadas a nivel psicológico– que se organizan en estructuras.

Aprender es un proceso de adaptación donde estas estructuras se reorganizan a través de dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación. Por el primero el sujeto internaliza un “objeto” nuevo modificándolo con sus estructuras preexistentes; por el segundo el sujeto modifica sus estructuras que se acomodan ante el nuevo “objeto” asimilado. De esta manera, en el aprendizaje, tanto el mundo como el sujeto se transforman.

Pocas veces escribió sobre educación específicamente; sus escritos abordan fundamentalmente cuestiones de epistemología y psicología,

sin embargo el impacto de estos escritos en la educación ha sido profundo, abarcando aspectos de didáctica, de desarrollo social y formación moral. Sobre este último en particular veía en la socialización externa y la cooperación claves para la formación de la autonomía moral, para él la autonomía “es un procedimiento de educación social que tiende, como todos los demás, a enseñar a los individuos a salir de su egocentrismo para colaborar entre sí y someterse a las reglas comunes. Pero este procedimiento y sus diversas relaciones implican una serie de combinaciones posibles entre los dos procesos de imposición y de cooperación” (Piaget y Heller, 1945, 17).

Los intentos de aplicar mecánicamente los principios piagetianos a la práctica educativa han sido –como era de suponer– infructuosos y terminaron por ser opuestas al espíritu de sus propias ideas. Son muchos los abusos y simplificaciones que se han cometido en el nivel de la educación con la teoría piagetiana; sin embargo, las investigaciones de Piaget le proporcionaron a la Escuela Nueva argumentos científicos más sólidos en la defensa de una concepción del aprendizaje como proceso activo y constructivo y, consecuentemente, en la necesidad de centrar todo el proceso de enseñanza en el educando y su actividad.

Freinet: la nueva pedagogía para las clases populares

Célestin Freinet (1896-1966) fue uno de los más eminentes representantes de la moderna pedagogía que se produjo al finalizar la primera guerra mundial. No fue un gran filósofo ni un encumbrado científico –no viene de la academia como Dewey o Piaget–, sino un verdadero maestro de pueblo rural que se hizo en la praxis pedagógica concreta. De origen humilde –fue pastor durante su juventud– posteriormente entró al ejército francés llegando a oficial. En el curso de la guerra fue herido gravemente en un pulmón, lesión que hará que su salud fuera muy precaria para el resto de su vida.

No es fácil ubicarlo dentro del movimiento *Escuela Nueva*, puesto que su perspectiva social de cuño marxista lo aleja del sesgo liberal-pragmático de tipo durkheimniano-deweyano predominante en dicho movimiento. Él mismo buscó tomar distancia de la *Escuela Nueva* autodenominando su movimiento como *Escuela Moderna*.

Los elementos centrales y característicos de las distintas corrientes pedagógicas que han revolucionado el mundo de la educación en nuestro siglo, confluyen en la propia práctica de este pedagogo francés. Supo valorar a los niños y niñas no como entes abstractos que deben acomodarse forzosamente a un plan y a unos métodos previamente establecidos, sino como sujetos únicos a los que la pedagogía tiene la obligación de ayudar en sus procesos de formación. En segundo lugar, vio la necesidad de crear unas técnicas adecuadas para esos fines teniendo en cuenta que la educación apunta hacia la vida misma como totalidad. Por último, su práctica buscaba la superación del intelectualismo de la vieja escuela (y de la vieja teoría) valorando el juego y, especialmente, el trabajo propiamente dicho, referencia ineludible de la actividad transformadora y humanizadora.

Sus principios eran una clara afrenta a las concepciones burguesas de la niñez. Los niños y niñas no son elementos decorativos dentro de la familia; sus diferencias con los adultos son –aunque significativas– de grado. Por lo tanto el elemento clave de su desarrollo, al igual que en cualquier persona, es el trabajo más que el juego.

Su práctica transformadora y de carácter social se dio en una escuela rural del sur de Francia –en Vence– donde tuvo que partir de cero en sus innovaciones técnicas ya que no era educador de origen (Vence es considerada por algunos la primer escuela totalmente proletaria en medios y fines). Freinet tuvo que inventarlo todo por sí mismo, pues la tradición metodológica imperante en la época no le servía porque era arbitraria, estática, bloqueadora del desarrollo armonioso de los niños y niñas, excesivamente teorícista y escolástica y, por lo tanto, alejada de la vida misma.

La primera y más revolucionaria de las técnicas desarrolladas por Freinet fue la de la *impresión escolar*. Con ella rompió definitivamente con los métodos tradicionales y abrió terreno a una nueva práctica alejada de las lecciones verbales y de la memorización sin sentido. A poco tiempo de su presentación en un congreso, se generó un *movimiento por la impresión en la escuela*.

La impresión dio lugar a un trabajo creativo en el que los niños y niñas afianzaban progresivamente sus mecanismos de atención, su memoria visual, su desarrollo psicomotriz, su aprendizaje de la lectoescritura, entre otros. Esta experiencia trajo aparejadas nuevas técnicas,

tales como la de la *correspondencia escolar* y el *texto libre* como rechazo frontal al clásico manual escolar de frases hechas y fórmulas fijas.

Estas nuevas técnicas cambiaron la fisonomía de las relaciones entre los alumnos, pues componer un texto en la imprenta, organizar la correspondencia escolar, suponían una práctica cooperativa inserta en una práctica social de mayor alcance. La prioridad para Freinet consistía en establecer los fundamentos de una pedagogía popular que se opusiera a la educación burguesa. “*Debemos ser todos los educadores del pueblo juntos quienes, mezclados con el pueblo, en la lucha del pueblo, hagamos realidad la escuela del pueblo*” (Freinet, 1996, 26).

El enfoque freinetiano es el enfoque del sentido común, la propuesta de intervención se articula desde la práctica concebida como una actividad abierta, fluida, completa, donde tanto la elección de los medios como de los fines se rige por valores y criterios surgidos del mismo proceso educativo. “*Nuestras realizaciones siempre son, exclusivamente fruto de una experiencia por tanteo practicada junto al trabajo escolar de los niños, en el medio normal de la escuela popular. Ninguna de nuestras innovaciones tiene su origen en una idea a priori que se trata de hacer pasar a los hechos*” (idem, 1996, 66).

En el contexto europeo posterior a la Segunda Guerra Mundial Freinet recomendaba para la *Escuela Nueva* un programa que partiera de la escuela existente actuando con equilibrio y armonía, y centrándose en la realidad más que en la moda o en las utopías pedagógicas; debería además articularse con el medio, la familia y la tradición, cambiando progresivamente el clima de la clase.

El cambio del clima en la clase debería darse suprimiendo el autoritarismo, incorporando métodos naturales que viabilizaran el aprendizaje y que dieran lugar al trabajo autocorrectivo, al uso de bibliotecas de trabajo hechas por los propios niños y niñas, la correspondencia interescolar, la edición del periódico escolar, las cooperativas, las asambleas, la organización del tiempo libre, las conferencias, la expresión libre, los talleres, la experimentación, etc.

Aplicar las técnicas de Freinet implica partir del alumnado, de sus capacidades de comunicación libre y de cooperación participando de diversos contextos, no solo el escolar; significa dar la palabra a los alumnos y alumnas.

Para este educador el principio de cooperación era especialmente importante en su propuesta, dicho principio exige la creación de un ambiente en el aula en el que la relación alumno-docente se vea mediada por diversos elementos.

Su teoría de la enseñanza se nutre de las aportaciones más innovadoras de la psicología, la sociología y la política; se desarrolla dentro de un enfoque social manteniendo una posición ecléctica aunque criticando el elitismo de los logros concretos de la *Escuela Nueva*.

La Escuela Nueva en Uruguay

En Uruguay, como en muchos otros países, el movimiento *Escuela Nueva* tuvo un profundo impacto, fundamentalmente a partir de los años 30 del siglo XX. Julio Castro reconoce que en nuestro país el aliento de la *Escuela Nueva* no pasó en vano (ha dejado mucho de lo esencial de su espíritu en la educación uruguaya) “*su paso dejó en todo el mundo una nueva actitud para afrontar los problemas de su educación*” (2007, 150). Dicho impacto fue tal que “*no podrá hacerse ya una historia de la escuela uruguaya y de las ideas que la han orientado, prescindiendo de ese período que va de 1925 a casi diez años después, y que consideramos como fundamental*” (ídem, 149-150).

En efecto, “*al cumplirse el primer tercio del siglo XX, Uruguay contaba con un sistema educativo que se situaba entre los mejores de América*” (ibíd., 393). Sin embargo, en cuanto a la educación rural, había mucho por hacer. Durante los años cuarenta y cincuenta de ese siglo se realizaron estudios de los problemas que afectaban particularmente a la población rural, entre ellos la educación. Esto propició “*la puesta en marcha de una vasta red de respuestas institucionales a los mismos [lo que] constituyó una de las áreas de la pedagogía nacional en que se lograron mayores progresos*” (ibíd., 394). En ese sentido se puede hablar de un verdadero movimiento innovador y original uruguayo en la educación rural.

Soler, uno de los principales actores de ese proceso, reconoce varios factores que confluyen en el mismo: “*en algunos casos, la llegada a cargos directivos de educadores de talla; en otros momentos, la influencia y la visión de quienes ocupaban los puestos superiores del cuerpo nacional de*

inspectores; a ello se sumó —no siempre en líneas convergentes— la reflexión de pedagogos capitalinos y, como una fuerza sostenida y creciente, el empuje de un par de generaciones de educadores de base que supieron pasar de la denuncia a la propuesta, de la propuesta a la acción, de la acción innovadora a formulaciones teóricas orgánicas, de la clarificación conceptual a nuevas propuestas de acciones cada día más amplias” (ibíd., 394).

Como vemos, aunque se reconozca el impacto de la *Escuela Nueva* en el Uruguay, las condiciones históricas que se vivían en el país —“*el menos latinoamericano de todos los países de América Latina*” (Soler, 1996, 392)— en la década del 40, sumadas a la aparición de una generación de maestros, profesores e intelectuales de diversas otras áreas, permitieron el desarrollo de una pedagogía con cierto nivel de autenticidad e independencia de dicho movimiento aunque coincidiera con la mayoría de sus principios. A continuación presento los principales exponentes nacionales de este movimiento innovador.

Ferreiro: educación en el medio rural

Agustín Ferreiro (1893-1960) fue uno de los más importantes educadores uruguayos, perteneciente a lo que podríamos denominar la “generación de oro” de la pedagogía nacional, fundamentalmente en lo concerniente a la educación rural. Se inicia en la docencia durante la segunda presidencia de José Batlle y Ordóñez en 1914, en un clima de liberalismo político y social. Su carrera abarcó desde la docencia en escuelas del medio rural hasta la vicepresidencia del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (CNEPyN). Convencido de que la educación de su tiempo debía cambiar, difundió la necesidad de renovación pedagógica basada en la actividad.

Creía que la moderna pedagogía debería extenderse puesto que “*impulsa a la enseñanza a través de los métodos activos; que el niño se ejercite, que se sienta creador al contemplar sus obras*” (Ferreiro, 1922, 150). A su vez advertía sobre el verbalismo con el que se atendían los problemas de la enseñanza; prefería definir y atender dichos problemas desde y en la práctica. “*Correré todos los riesgos menos el de ser tachado de que quise ocultar mi insuficiencia en un mundo de palabras*” (Ferreiro, 1946, 63).

Imbuido del espíritu “escolanovista” de la época criticó duramente las prácticas tradicionales en la enseñanza, que desconocen la niñez y tratan a los niños y niñas como “adultos en miniatura”, y reivindicó una pedagogía del goce y del placer. Opinaba que las prácticas tradicionales se privaban de estos beneficios ya que ellas “*exigen larga quietud corporal a quienes la movilidad les es placentera, obligan a andar sobre lo viejo, sobre lo ya conocido a quienes tienen permanente avidez de novedad, no dan lugar al descubrimiento, al esfuerzo creador, goce supremo de la infancia*” (Ferreiro, 1939, 280). “*Las escuelas que actúan como si su fin fuera hacer del niño un adulto –arremete más adelante contra el conservadurismo pedagógico dominante–, que un ser de doce años salga de sus aulas como si tuviera treinta (ese rumbo siguen por lo general las nuestras) no pueden realizar obra de provecho porque para llegar a ese fin destruyen todo lo que en el párvulo había de noble para la afirmación de su personalidad*” (Ferreiro, 1946, 28).

Sus reflexiones y críticas abarcaron diversos temas que trascendieron las cuestiones exclusivamente áulicas; abarcaron también temas “*de la realidad educativa señalando aspectos que impedían mejores logros, tales como la falta de formación de los docentes, la precaria infraestructura que limitaba determinadas realizaciones, la falta de poder asimilar los maestros los conceptos renovadores aunque entiendan y compartan sus planteamientos, la inadecuación de los programas al medio*” (Sosa, 1993, 157).

En su obra *La enseñanza primaria en el medio rural* expone algunos problemas que aquejaban a la escuela rural desde tiempos anteriores a la reforma vareliana. Para ello propone que estas escuelas funcionen como pequeñas granjas productivas, insertas en el medio, pero a su vez con capacidad de incidir positivamente en su entorno. Asimismo complementa dicha propuesta con la de la creación de por lo menos una escuela-hogar por departamento y con la reivindicación de establecer privilegios para tierras comprendidas en los radios escolares con el fin de asegurar allí la concentración de familias con niños en edad escolar. De esta manera la escuela es ubicada en el corazón de las políticas sociales contra el despoblamiento de las zonas rurales que en ese entonces recrudecía.

Ferreiro encabezó un verdadero movimiento educativo nacional de la escuela rural como un factor de cambio para mejorar la situación

de los habitantes del medio. Entre los que le siguieron en esa línea se cuentan a Julio Castro y Miguel Soler, entre otros.

Sus ideas sirvieron de base para el programa de escuelas rurales de 1949 –surgido de un amplio proceso participativo en el congreso de maestros realizado ese año en Piriápolis–, considerado por muchos como el mejor que se ha realizado en Uruguay.

Sin embargo el problema de la enseñanza en el medio rural no resulta de fácil solución con algunos recaudos programáticos y de buenas intenciones, *“hay una inmensa incomprensión acerca de lo que debe ser la escuela rural. Es en vano que haya en los programas instrucciones claras, precisas, acerca de los fines especiales de estos institutos; es en vano que el maestro situado en planos intelectuales puros comprenda esta finalidad especial y sienta por momentos, la necesidad de cumplirla; a pesar de todo seguirá comportándose como si estuviera en una escuela urbana”* (Ferreiro, 1946, 24).

Su denodada tarea docente e intelectual lo llevó a luchar por la mejora de las condiciones de vida de los campesinos, de la escuela rural y sus maestros. Pero, por otro lado fue un crítico riguroso e implacable contra el conformismo de la enseñanza rural. *“Se cambian los maestros, se cambian los métodos, se cambian los programas; pero la sensación de fracaso no varía porque hay un hecho que permanece inmutable: la creencia de que la escuela primaria puede lograr formaciones perfectas y definitivas del ser, al actuar sobre los niños que concurren a sus aulas”* (ídem, 34).

Reconoce la crudeza de muchas de sus afirmaciones y, consecuentemente, del rechazo que eventualmente son objeto, pero mantiene cierto optimismo al conocerse las condiciones y mejorarlas: *“albergo la convicción de que hecho esto, aparecerán como absurdas las exigencias que se han hecho hasta ahora con la escuela rural y al reconocerse la injusticia de las acusaciones que contra ella se lanzan, sentiremos ansias de reparación, ansias de ayudar al maestro, de ayudar al niño de campo, no sólo durante su permanencia en la escuela sino también una vez que egrese de ella”* (ibíd., 36).

Bastante antes de que reconocidos teóricos de la educación lo desarrollaran, Ferreiro veía una importancia esencial de la actividad, y de la relación de la escuela con la comunidad. *“Vamos a dar a la expresión local escolar un nuevo carácter: la escuela será hasta el último centímetro*

de superficie comprendida en un círculo de cinco kilómetros de radio, tomando como centro el local escolar. Nada de lo que ocurra dentro de esa zona acaece fuera de la escuela; estará dentro de ella. En segundo término, iremos a otra ampliación del servicio: todo ser humano, habitante de la zona, sea cual sea su edad y condición, será considerado como alumno de la escuela” (Ferreiro, *apud* Soler, 1996, 400). El aula era, entonces, concebida como todo el espacio –geográfico, social, cultural– del entorno comunitario del edificio escolar. Allí hay que trabajar, allí se aprende y se enseña; la educación se confunde con la vida comunitaria puesto que se inscribe en los problemas de la comunidad y atiende a los anhelos y fines de sus pobladores⁵⁹.

Estable: vocación y educación científica

Clemente Estable (1894 - 1976) fue un científico y educador uruguayo (nació en Santa Lucía, departamento de Canelones, y murió en Montevideo) cuyos trabajos, labor docente e investigación académica, transformaron la enseñanza de las ciencias en el Uruguay. Sus publicaciones abarcan temas de pedagogía, psicología y biología, siendo reconocido por la comunidad académica en todos ellos.

Proponía una educación orientada a la formación del hombre integral mediante la tríada enseñanza-investigación-aprendizaje. Según él no puede concebirse la pedagogía al margen de la ética y la política; la tarea será, entonces, la democratización de las ciencias y la cultura mediante la educación.

Apuesta a la transformación de la sociedad mediante una reforma educativa que parta, a su vez, de una reforma de la formación de maestros y profesores. Sin embargo, consciente de los condicionamientos socioculturales y sociopolíticos, reconoce que la escuela no puede arreglarlo todo.

En cuanto a la formación docente, le preocupaba que ésta se redujera a sustituir una rutina por otra. La rutina es, junto a la improvisación, uno de los principales males de la enseñanza. La salida que

59. El valor de la educación comunitaria fue desarrollada después por Dewey (1946) quien definió la escuela en términos de “comunidad embrionaria”.

propone es la experimentación pedagógica directamente en la práctica, puesto que ésta, en la educación, es tan importante como la teoría. De esta manera se intenta superar los vicios de la “pedagogía formal” –promotora de rutinas pedagógicas–.

En *Psicología de las vocaciones* reafirma la importancia de la cultura para la salvación del hombre en una sociedad crecientemente tecnificada en el marco de un asombroso crecimiento de poderes materiales; por lo tanto “*si el hombre no se salva con la cultura, no se salva con nada*” (Estable, 2003, 32). La educación, la ética y la ciencia para el mejoramiento del hombre y de su sociedad de pertenencia, resultan asimismo claves, de lo contrario “*se corre el riesgo de grandes desventuras si la ética no rige la conducta de los hombres*” (idem, 27).

En 1943 se recibe de maestro de enseñanza primaria donde desarrolla sus primeros pasos en la docencia. Fue profesor de Ciencias en el Instituto Normal de varones a partir de 1914, año que publica *El valor de la objetivación en la enseñanza*.

En 1921 publica una de sus más celebradas obras en el campo pedagógico: *El reino de las vocaciones*. Al poco tiempo viaja a Europa donde estudia neurología, ciencias biológicas, y psicología. Allí publica sus primeros trabajos científicos como biólogo.

A su regreso al país, en 1927, inicia una fecunda actividad docente, de investigación científica y de publicaciones; labor que le valió ser nombrado director del laboratorio de ciencias biológicas.

Entre sus logros en el campo específicamente educativo se destacan la propuesta del *Plan de pedagogía causal* para la enseñanza primaria, su destacada labor como docente de biología en la enseñanza secundaria, y *Profesor ad honorum* en la Facultad de Medicina de la Universidad de la República.

Sus investigaciones en el campo de las ciencias biológicas le valieron el reconocimiento internacional. A mediados del siglo XX ya era considerado una eminencia nacional en el campo de las ciencias biológicas, reconocido por su destacada personalidad y como profesional de consulta en su especialidad y en el campo pedagógico.

Sin embargo, a pesar de los honores y el reconocimiento de la comunidad académica nacional, tuvo que enfrentar una dura lucha por mantener el Instituto de Investigaciones Biológicas (actualmente Instituto “Clemente Estable”) creado por él, reivindicando más recursos.

Su pensamiento –una especie de positivismo liberal escolanovista– inspiró los planes de educación –en particular los de la enseñanza de las ciencias– en todos los niveles del sistema educativo uruguayo.

Isnardi: psicología, educación y sensibilidad social

Margarita Isnardi (1921-1970), maestra, psicóloga e investigadora riverense; dedicó su vida a la enseñanza y estudio de niños y niñas con dificultades de aprendizaje. Se graduó como maestra –el primero y más querido de sus títulos⁶⁰– con la edad de dieciséis años y comenzó sus primeros pasos en la docencia en una escuela rural en la zona de Minas de Corrales, en su departamento natal.

Fue una de las docentes cuya práctica, eminentemente progresista y orientada a los problemas sociales, tuvo repercusión nacional. Desde muy joven se abocó a la tarea de educar, estudiar y reflexionar sobre la educación y los problemas psicológicos de niños, niñas y adolescentes, teniendo clara conciencia de que *“la psicología científica no debe escindir terrenos: experiencia objetiva o subjetiva; soma o psiquis; hombre y sociedad; ciencias humanistas y ciencias de la naturaleza. La noción de totalidad dinámica y dialéctica concibe al hombre como producto del drama humano en una realidad concreta, al hombre como síntesis constante en la historia de su tiempo y de su vida, en su acontecer cotidiano, sin abstracciones ni formalismos evanescentes”* (Isnardi, 1970, 18).

Leyó todos los clásicos de la psicología aunque en sus planteos se notaba la fuerte influencia del pensamiento del psicólogo Henri Wallon de quien fue discípula y porque entendía que éste buscaba los fundamentos dialécticos de la psicología.

En el ámbito de la sociedad riverense de los años 40 del siglo pasado, sin recursos para seguir una carrera universitaria (inicialmente quería estudiar medicina), había optado por obtener el título de maestra, que en aquella época se realizaba a través de duras mesas examinadoras itinerantes de los institutos Normales de Montevideo.

60. Esta información la tomo del anónimo prólogo de *La lucha por ser hombre* (Isnardi, 1970).

Desde muy joven, luego de haberse iniciado en la docencia, se interesó por estudiar los problemas psicológicos, fundamentalmente en niños de edad preescolar –área en la que desarrolló una intensa labor–. Fue una de las primeras maestras del departamento fronterizo en interesarse por crear una clase de educación inicial realizando su primera experiencia en la escuela N° 2 de la ciudad de Rivera.

Conjuntamente con su amiga y colega Victoria Sabina Bisio, la Asociación de Maestros de Rivera –de la que fuera ferviente militante– y algunos vecinos de la comunidad, participó activamente en la fundación del *Instituto Normal Popular*, constituyéndose en un aporte significativo que dio gran impulso a la educación del departamento, creando mejores oportunidades a los estudiantes de magisterio del norte del país. Este *Instituto Normal Popular* era una institución honoraria en la cual Isnardi, siendo aún muy joven, “*casi a la edad de sus alumnos*”⁶¹ ejerció, por algunos años, la dirección. Fue oficializada en la década de los sesenta como el Instituto Normal. Actualmente es el Instituto de Formación Docente de esa ciudad.

En esa misma época se traslada a la capital para continuar con su tarea de investigadora en el campo de la psicología, siempre influida por sus lecturas y por el pensamiento de Henri Wallon. Allí esta maestra de exquisito carisma, gran sabiduría y solidaridad, participó –junto a Selmar Balbi y Julio Castro– en la fundación de la *Revista de la Educación del Pueblo* (de gran circulación desde entonces entre los maestros y profesores uruguayos), donde escribió un mensaje para la Unión del Magisterio con motivo del 80 aniversario de su maestro Wallon. Su análisis fue considerado el mejor de América Latina sobre el tema, constituyéndose en “*uno de los aportes más densos y lúcidos sobre la ubicación del autor de «Del Acto al Pensamiento» en la historia de la Psicología*” (González Penelas, 1985, 29).

61. La cita la tomo del *Prólogo imposible* a la obra *La lucha por ser Hombre* (Isnardi, 1970). Se trata de un prólogo intencionalmente anónimo. La historia es emotiva e interesante. La obra fue editada después de que falleciera su autora; al parecer Henri Wallon le habría prometido a su joven discípula –Margarita Isnardi– prologarle el libro que en sus últimos años ella concebía febrilmente siguiendo a su mentor. Ambos fallecieron antes de que fuera editado. Alguien intentó cumplir –por Wallon y para Isnardi– aquella promesa. Por eso se trata de un anónimo *Prólogo imposible*.

Su ensayo le valió un viaje a Francia para conocer al gran maestro de la psicología contemporánea, y participar de un congreso científico en Bruselas. Allí mantuvo un fructífero diálogo con el psicólogo que tanto influyó en la educación desde la década de los sesenta en el Uruguay, quien le pidió que escribiera sus planteos prometiéndole el prólogo de su obra, privilegio alcanzado por muy pocos en el mundo académico de aquella época. Al poco tiempo de su regreso a Montevideo la muerte de su maestro la conmovió sensiblemente.

Siempre atenta a las tendencias progresistas de la época se aboca al desafío de brindar una base científica a la pedagogía desde la psicología, a la vez que atender a la necesidad de comprender fundamentalmente el comportamiento infantil.

En su libro *La lucha por ser hombre* —escrito con humildad y nostalgia, pero con un pensamiento radical y completo⁶²—, Isnardi realiza una síntesis de los resultados de una serie de actos educativos en un estilo más cercano a la orientación de la acción pedagógica y clínica —a inspirarla y no prescribirla— y a la reflexión sobre la práctica que a la conclusión conceptual. En sus escritos evidencia su gran preocupación por los problemas de la escolaridad, fundamentalmente en niños de las clases populares.

“¡Cuántas injusticias se han cometido y aún se cometen con niños tímidos y abandonados en la formación de su personalidad! No se saben defender y aunque parezcan indiferentes, la vivencia de la situación es como una marca dolorosa que se juntará a otras futuras” (Isnardi, 1970, 265) advierte, haciendo referencia a las formas de reacción y resistencia de los alumnos más pobres, las cuales pueden tomar otras variantes: “*El que ha vencido su timidez en la pelea constante por vivir, tiene otra conducta: se vuelve el «terrible» de la clase y de esa manera logra ser «alguien», que se nombra todo el día. Como no puede lucirse en el rendimiento, trata de llamar la atención por su inconducta*” (ídem, 265-266).

En este estudio psicológico, bajo la inspiración de Wallon, se centró en la personalidad y en los conflictos de la infancia y la adoles-

62. Soler, a partir de la portada del libro en la cual se señala que los materiales fueron revisados por tres especialistas, interpreta que Margarita no lo habría tipeado directamente, sino que lo habría dictado “*encontrándose gravemente enferma, siendo lo dicho por ella posteriormente desgrabado e impreso*” (2005, 120).

cencia no obstante puede ser abordado con un alcance filosófico. Su preocupación teórica consistía en desarrollar una perspectiva dialéctica de la psicología —algo a todas luces aventurado e innovador en aquel contexto predominantemente conductista—. Sin embargo la tarea intelectual la concibe en un marco de responsabilidad social, inserta en sus preocupaciones prácticas. “*La responsabilidad de nuestro tiempo, diríamos con Bleger, es «mantener abiertas permanentemente las posibilidades de recorrer todos los caminos de la crítica»*” (ibíd., 18).

Se interesó por los problemas sociales y económicos de nuestro país, viviéndolos de cerca en su tránsito como maestra rural y luego con su experiencia urbana. Cuando ya era una reconocida docente del Instituto Normal de Rivera⁶³, participó, junto a un grupo de jóvenes estudiantes de Magisterio, en las primeras *misiones sociopedagógicas* realizadas en ese departamento: en *La Puente y Minas de Cortume* respectivamente. Como una misionera más, se implicaba en todas las tareas de las misiones aunque habitualmente integraba el equipo de salud e higiene. Los dolores y las esperanzas de nuestra gente era la preocupación recurrente de su praxis. Los había hecho conocer en su estadía en París.

Su preocupación por los problemas de la infancia la llevaron a reflexionar y promover visiones más integradas y complejas tanto del análisis como de la intervención. “*Nuestro trabajo de educadores es participar activamente en los acontecimientos sociales de nuestro tiempo, utilizando métodos, actitudes de investigación y los aportes científicos necesarios para actuar en equipos interdisciplinarios en el terreno común que nos une. La infancia*” (ibíd., 19).

Al final de su corta y fructífera vida, esta maestra riverense, de gran tarea humanizadora, habría sido visitada, en su humilde casa del Parque Rodó, por Indira Gandhi, la gran estadista de la India, quien a su paso por Uruguay quiso volver a charlar con la joven maestra que conociera en la capital francesa.

63. Según testimonios recogidos por mí de algunos de sus ex alumnos, era una de las más sólidas docentes del Instituto Normal, con vastos conocimientos de biología y psicología. También era excelente compañera de los estudiantes, sus clases eran apasionadas y “contagiaba” su entusiasmo; algunos testimonios decían que luego de haber asistido a sus clases, “*daban ganas de ir corriendo a leer los libros que ella recomendaba*”. Quería que el magisterio fuera una profesión con fundamentos científicos.

Sus convicciones éticas y pedagógicas, aunadas a su compromiso social y a la búsqueda del desarrollo de una perspectiva dialéctica de la psicología, hicieron que la dictadura militar, instalada desde 1973 hasta 1984, sin inteligencia ni veracidad, la hiciera objeto de sus “fobias”⁶⁴.

Margarita Isnardi integra ese grupo selecto de maestros uruguayos cuyo compromiso ético nunca estuvo ausente de su tarea, en el orden académico, científico o puramente docente. Ha dejado profundas huellas en el magisterio departamental e importantes contribuciones a la escuela pública nacional. Sus obras –referentes siempre vigentes–, sin embargo, raramente integran algún programa o currículo de formación ni son leídas y reconocidas por los maestros uruguayos.

Por lo expuesto resulta ahora mucho más difícil aceptar, sin más, la ubicación de esta compleja educadora y psicóloga en este capítulo. La educación progresista uruguaya de alto contenido social, al parecer, tiene en ella un inequívoco ejemplo. Tal vez la *Escuela Nueva* resulte una categoría impropia para clasificarla. Un estudio más detallado de su obra y de su pensamiento –tarea aún en ciernes en el panorama académico nacional– quizás pudiera definirla mejor y debiera ubicarla en el capítulo destinado a los educadores críticos uruguayos que desarrollo más adelante. En todo caso esto nos recuerda, nada más, la especial complejidad de su polifacética perspectiva.

Algunas críticas a la *Escuela Nueva*

Según Saviani (1996) la *Escuela Nueva* integra –junto a la *Escuela Tradicional* y la *Escuela Técnico*– el grupo de teorías que denominó *no-críticas* y al cual opone el grupo de teorías *críticas*. Esta clasificación la realiza en función del tipo de análisis que estas teorías hacen de la educación. Los análisis del primer grupo prescinden de los determi-

64. “Fobias” es el término que Soler (2005) utiliza para referirse al ensañamiento de la dictadura contra aquellos educadores y experiencias pedagógicas consideradas “peligrosas” para dicho régimen. Estas “fobias” son reseñadas por la obtusa dictadura en *Testimonio de una nación agredida* escrita por “un grupo de jefes del Ejército” en 1978.

nantes sociales. En otras palabras, las teorías *no-críticas* consideran a la educación como autónoma y buscan comprenderla a partir de ella misma, sin considerar otros factores que la determinan o por lo menos la condicionan, como la economía y la política. En cambio los análisis de las teorías *críticas* parten, precisamente, de esos determinantes o condicionantes sociales.

Saviani busca relacionar las teorías de la educación con el problema de la marginalidad en América Latina, en ese sentido señala que las teorías *no-críticas* entienden a la educación como un instrumento de integración social y por lo tanto de superación de la marginalidad.

Este grupo de teorías parte de un concepto de sociedad de tipo durkheimiano, o sea, que la sociedad, desde dicha perspectiva (a la que adhiere la *Escuela Nueva*), es esencialmente armoniosa; la naturaleza de toda sociedad es la integración total de sus miembros. En ese sentido la marginalidad es vista como un fenómeno accidental que afecta dicha armonía constituyendo, entonces, una especie de “desvío” o “distorsión” que debe ser corregido. Aparece allí la educación como el instrumento capaz de resolver ese problema social, y de corregir la distorsión, contribuyendo con eso al mejoramiento de la sociedad. La escuela es vista como una fuerza homogeneizadora cuya función es “*reforzar los lazos sociales, promover la cohesión y garantizar la integración de todos los individuos al cuerpo social*” (Saviani, 1996, 2). Como se ve, la educación es concebida como un instrumento pero con un amplio margen de autonomía con respecto a la sociedad.

A fines del siglo XIX, debido a la creciente decepción con respecto a la incumplida promesa de “universalización de la enseñanza”, surge entonces un amplio movimiento de reforma llamado *pedagogía nueva* que se articula a partir de severas críticas a la pedagogía anterior.

La *Escuela Nueva* esboza una nueva manera de interpretar la educación trabajando inicialmente con experiencias restringidas para luego proponer su generalización en todos los sistemas escolares. Para Saviani esta teoría deja de ver a la marginalidad desde el ángulo de la ignorancia (como lo venía haciendo la *Escuela Tradicional*), y pasa a verla desde el de la aceptación/rechazo.

Con el “descubrimiento” de que todos somos esencialmente diferentes, singulares e irrepitibles, ya no se justifica la marginalidad por el concepto de “anormalidad” como tradicionalmente se lo consideraba.

El hecho de que existan “diferencias individuales” es inherente a la condición humana, por lo cual el marginado no lo es por su condición particular sino por ser rechazado por la sociedad. Sin embargo esta concepción de la marginalidad esconde la intención de legitimar las diferencias bloqueando la posibilidad de transformación social.

En páginas anteriores vimos cómo Saviani compara la *Escuela Tradicional* con la *Escuela Nueva*, en un análisis histórico que busca ser comprensivo y profundo, con el fin de evitar caracterizaciones tópicas y esquemáticas que terminan siendo maniqueístas. Sin embargo apela para ello a cierto esquematismo intencional con el fin de polemizar.

De ese análisis comparativo resulta:

- La *Escuela Tradicional* se basaba en una pedagogía cuyo carácter era revolucionario (esto lo desarrolla en la primera tesis de la *teoría de la curvatura de la vara*)⁶⁵
- El carácter de la pedagogía de la *Escuela Nueva* es reaccionario. En el fondo, la *Escuela Nueva* resultó ser un mecanismo de “recomposición de la hegemonía burguesa” que cambió el discurso y las prácticas educativas (aquellas que le permitieron acceder y consolidarse en el poder), por un discurso y prácticas articuladas con una visión de sociedad capitalista que tiende más a la conservación y legitimación del orden social que a transformarlo.

Para Saviani “*se comprende entonces, que esa manera de entender la educación, en comparación con la pedagogía tradicional desplazó el eje de la cuestión pedagógica, del intelecto hacia el sentimiento; del aspecto lógico hacia el psicológico; de los contenidos cognitivos hacia los métodos o procesos pedagógicos; del profesor hacia el alumno; del esfuerzo hacia el interés; de la disciplina hacia la espontaneidad, del directivismo hacia el*

65. Las tres tesis de su controvertida teoría de la curvatura de la vara son formuladas de la siguiente manera: tesis filosófico-histórica: “*del carácter revolucionario de la pedagogía de la esencia y del carácter reaccionario de la pedagogía de la existencia*”; tesis pedagógico-metodológica: “*del carácter científico del método tradicional y del carácter pseudocientífico de los métodos nuevos*”; tesis político-educativa: “*de cómo cuando más se habló en democracia al interior de la escuela, menos democrática fue ella; y de cómo, cuando menos se habló de democracia, más ella estuvo articulada con la construcción de un orden democrático*” (Saviani, 1996, 48).

no-directivismo; de la cantidad hacia la calidad; de una pedagogía de inspiración filosófica centrada en la ciencia de la lógica hacia una pedagogía de inspiración experimental basada principalmente en las contribuciones de la biología y de la psicología. En suma, se trata de una teoría pedagógica que considera que lo importante no es aprender, sino aprender a aprender” (ídem, 5).

Sin embargo el panorama organizativo de los sistemas escolares no se vio significativamente alterado por el nuevo tipo de educación propuesto por la *Escuela Nueva*, ya que esto demandaba costos más elevados que los de la *Escuela Tradicional*. En ese sentido la *Escuela Nueva* se organizó en forma de experiencias aisladas, restringidas a pequeños núcleos muy bien equipados y circunscriptos a grupos de élite, a la vez que se difundía el ideario escolanovista –de amplia penetración en las concepciones de los educadores– influyendo las prácticas en las redes escolares oficiales, que aún mantenían las estructuras organizacionales tradicionales.

“Corresponde señalar que tales consecuencias fueron más negativas que positivas, ya que, provocando el aflojamiento de la disciplina y la despreocupación por la transmisión de conocimientos, acabó por rebajar el nivel de la enseñanza destinada a las capas populares las que, muy frecuentemente, tienen en la escuela el único medio de acceso al conocimiento elaborado” (ibíd., 6). Según estos análisis, contradictoriamente al discurso dominante, la *Escuela Nueva*, lejos de resolver el problema de la marginalidad, lo agravó.

La crítica de Saviani tiene el mérito de incorporar la perspectiva marxista sin caer en el “objetivismo” estructuralista del reproductivismo; está centrada en aspectos de orientación pedagógica, sin embargo creo que se complementa muy bien con el análisis que la sociología marxista-estructural desarrolló en la década de los 70 del siglo XX.

Para esta perspectiva reproductivista, de inspiración althusseriana, la *Escuela Nueva* es una variante más de los mecanismos del poder que busca reforzar su propia representación ideológica por encubrimiento para tornarla “natural” y “bienhechora”; o, de acuerdo a Bourdieu, imponer una arbitrariedad cultural como violencia simbólica; o formar para la producción capitalista por correspondencia con los modelos de la economía, de acuerdo al análisis de Bowles y Gintis. Como veremos en el capítulo siguiente, los docentes ayudan devotamente mediante

estos nuevos métodos a reforzar dicha representación y con ello contribuyen con la reproducción de la sociedad.

La *pedagogía nueva* resultó exitosa en escuelas privadas de clases adineradas, donde la capacidad de inversión en material didáctico, aulas adecuadas, grupos reducidos, mayor cantidad de docentes, etc., no constituían un problema. Pero llegó a ser catastrófica en escuelas del sistema público en sectores sociales pobres; allí la capacidad de inversión en educación era limitada y, a veces, nula por razones obvias. Estas escuelas superpobladas, con hacinamiento en las aulas, escasez de material, falta de docentes, etc., se convirtieron en un verdadero obstáculo a la *pedagogía nueva*. Aquellos docentes que intentaban desarrollar una pedagogía basada en los nuevos principios y métodos de la *Escuela Nueva* veían frustrados sus esfuerzos en ambientes sin condiciones adecuadas. El resultado fue tan nefasto para estudiantes como para docentes: aquéllos engrosaban las estadísticas del “fracaso escolar”, éstos las salas de espera de los terapeutas.

La *Escuela Nueva* en los sectores más pobres terminó ofreciendo, en esas condiciones, una enseñanza vacía de contenidos –no se podía aprender ni enseñar– y una educación carente de valores –no se podía construir sentido alguno–. De esta manera contribuyó a aumentar la brecha entre las clases pudientes y las menos favorecidas.

Unido a todo esto la *Escuela Nueva* centró su foco de preocupación en los problemas de la relación pedagógica en el aula, problemas de las didácticas o problemas metodológicos, etc., o sea, exclusivamente en cuestiones técnicas. Con esto se desvió la atención de las cuestiones sociales y políticas más generales, y de esta manera se “despolitizó” la práctica pedagógica (si es que alguna vez estuvo “politizada”). En definitiva –más allá de las honrosas excepciones que hemos marcado– la *Escuela Nueva* tendió a presentar la práctica pedagógica como apolítica y neutral. Las cuestiones axiales de la pedagogía ya no referían a los fines sino a los medios. La reflexión pedagógica se instrumentalizó.

“los hombres pueden sentirse felices aún cuando no lo sean”.

Marcuse, *Cultura y sociedad*

La modernidad se revisa: *Teoría Crítica* y reproductivismo

“Cualquier posible debate sobre ideales educativos resulta vano e indiferente en comparación con esto: que Auschwitz no se repita”.

Adorno, *Educación para la emancipación*

Algunos aspectos preliminares

A mediados del siglo XX, ante el impacto de dos guerras mundiales, muchos educadores, políticos, intelectuales, etc., se preguntaban, entre otras cosas, qué error había cometido la educación al formar hombres capaces de odiarse tanto. De acuerdo a Gadotti (1993) el *optimismo pedagógico* de principio de siglo no resistió a tanta violencia y es así que a partir de la segunda mitad de ese siglo las críticas a la educación y a la escuela moderna se acentuaron; el optimismo se vio sustituido por una *crítica radical* manifestada en dos vertientes del pensamiento denominado “crítico”:

- por un lado el reproductivismo ortodoxo de filiación marxista mecanicista,
- por otro, las derivadas del pensamiento de la *Escuela de Frankfurt* de orientación neomarxista y de otros marxismos.

Las primeras teorías deudoras del estructuralismo marxista, se caracterizan por establecer una correspondencia entre la función escolar

y la reproducción del sistema social, ya sea desde el punto de vista ideológico (Althusser, Baudelot y Establet), económico y social (Bowles y Gintis) o simbólico-cultural (Bourdieu y Passeron). Son teorías que se desarrollan desde finales de los años 60 y en los 70 del siglo XX.

Los representantes de la segunda vertiente son los que, desde la experiencia pedagógica concreta, han tratado de reconstruir la teoría pedagógica a partir de nuevos fundamentos filosóficos, políticos y sociales.

Son ejemplos de esta perspectiva crítica los trabajos de Freire, que se orientan a concebir la educación como un proceso de toma de conciencia y de liberación de los oprimidos; la pedagogía crítica de Giroux, enmarcada en las *teorías de la resistencia* que, si bien considera de manera fundamental el rol de la escuela en la reproducción social, fundamenta su desarrollo en la capacidad de formular alternativas aún dentro de un marco hegemónico; y los aportes de autores como W. Carr y S. Kemmis, que buscan sentar las bases de una ciencia crítica de la enseñanza representada en la idea de la investigación-acción.

Ambas vertientes –reproductivistas y emancipatorias– se nutren fundamentalmente de aportes procedentes de la teoría social en general (sociología, economía, análisis cultural, etc.) y se estructuran a partir del análisis de la función de la escuela luego de la reacomodación del sistema capitalista de postguerra. El importante movimiento de ideas generado en la década del 60 representó un contexto favorable para el desarrollo de estas teorías.

La *Escuela de Frankfurt* se constituyó en una de las más importantes aportaciones al desarrollo del pensamiento crítico occidental del siglo XX. Se puede distinguir dos etapas fundamentales en el desarrollo de la filosofía frankfurtiana. La primera –negativa y aporética–, la representan Adorno, Horkheimer y Marcuse. La segunda –propositiva y centrada en el discurso– la representa fundamentalmente Habermas.

El conjunto de los trabajos publicados en la órbita de la *Escuela de Frankfurt* constituye un pensamiento que se tomó como base de las más importantes expresiones de la pedagogía crítica actual. Se justifica entonces una aproximación a su pensamiento.

La Escuela de Frankfurt: giro a la superestructura

Escuela de Frankfurt se le denomina a un importante movimiento filosófico impulsado por un grupo de intelectuales alemanes que integraron el *Instituto de Investigación Social* fundado en 1923 en esa ciudad. Entre sus representantes se encuentran Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin⁶⁶, Erich Fromm, Jürgen Habermas, Leo Löwenthal, entre otros. Según Friedman (1986) fue a la vez una institución y un estilo de pensamiento que tiene sus raíces en el conjunto de la filosofía antiburguesa desde el siglo XIX. Son reconocidas las influencias directas del pensamiento de Marx, Hegel y Freud en toda la producción teórica del Instituto.

Se puede decir que el rasgo más característico del *Instituto de Investigaciones Sociales* en sus primeros años es su adscripción al marxismo como base de todas las reflexiones. Sin embargo, al poco tiempo muchos de sus representantes superan el análisis propio del marxismo tradicional introduciendo muchos elementos y reflexiones de otras aportaciones como las constantes referencias al psicoanálisis del que recibieron gran influencia, los trabajos de Lukács y la recuperación de la dialéctica hegeliana.

En la primera generación del *Instituto* (1923-1973), bajo la dirección de Horkheimer (quien sustituyó en 1931 al primer director, Carl Grünberg), se programó metódicamente investigaciones interdisciplinarias de filósofos, sociólogos, economistas, historiadores y psicólogos (con predominio de la filosofía), que marcaron una reorientación hacia estudios culturales apartándose definitivamente de su orientación original hacia estudios exclusivamente marxistas.

De este grupo surgió la llamada *Teoría Crítica*, como núcleo filosófico de la *Escuela de Frankfurt* mediante el cual se pretendía revalorizar la teoría marxista como crítica de la sociedad capitalista, a la que se añadieron las teorías de Hegel y Freud, entre otras, aplicadas a la sociedad y al análisis cultural. “*La abundante producción académica*

66. Benjamín nunca perteneció formalmente al *Instituto*, pero sus colaboraciones y la influencia de sus trabajos son notables en el seno de dicha institución, al punto que parece natural vincularlo con la misma.

y publicista de la Escuela de Frankfurt cubre numerosos dominios de las ciencias humanas: filosofía, sociología empírica, musicología, psicología social, historia del Lejano Oriente, economía soviética, psicoanálisis, teoría de la literatura y del derecho. (...) Se caracterizó, en primer lugar, por el hecho de considerar el marxismo no como una norma a la que había que mantener fidelidad, sino como punto de partida y una ayuda para el análisis y crítica de la cultura existente; por ello hizo un uso libre de fuentes de inspiración no marxistas como las de Hegel, Kant, Nietzsche y Freud” (Kolakowski, 1978, 331).

Con la llegada de Hitler al poder, el Instituto –cuyos miembros eran en su mayoría judíos– se trasladó a Ginebra, luego a París y de allí a la Universidad de Columbia en Nueva York, donde continuaron con su densa y prolífica producción.

Los trabajos de Erich Fromm y Herbert Marcuse representan, por su parte, la incorporación de las teorías del psicoanálisis a la *Teoría Crítica*. Fromm fue el primero en tratar la relación entre marxismo y psicoanálisis, se distancia pronto del Instituto, pero la llegada de Marcuse reincorpora el pensamiento clásico de Freud criticando el psicoanálisis no freudiano de Fromm. Marcuse modifica sustancialmente la dirección del “instinto de muerte” (thanatos) afirmando que no tiende a la destrucción de la vida como lo planteara Freud, sino a la destrucción de la tensión, del dolor, que genera la vida.

A partir de 1948 –finalizada la guerra y derrocado el nazismo–, Horkheimer, Adorno y Pollock regresan a Frankfurt; comienza otra etapa del *Instituto de Investigación Social* cuya filosofía se difundirá lenta y ampliamente por Alemania.

En los años 60 se da lo que más tarde se conoció como *disputa del positivismo*, en torno a la lógica de las ciencias sociales (son antológicos los debates entre Adorno y Popper, y entre Habermas y Albert). Luego de la muerte de Adorno en 1969 y la de Horkheimer en 1973, termina la primera época de la *Escuela de Frankfurt*; actualmente Jürgen Habermas es su principal representante, revitalizando y renovando el pensamiento del Instituto en su segunda etapa.

La *Escuela de Frankfurt* se ha dedicado principalmente a construir y fundamentar un discurso crítico en torno a la sociedad industrial, en su primera etapa, y a la sociedad postindustrial en su última etapa, básicamente con los aportes de Habermas.

Se cuestiona el valor de la tecnología en relación al progreso, se analiza el valor de la razón instrumental como medio para alcanzar unos intereses particulares y el papel de la técnica al servicio de grupos sociales dominantes considerando que una sociedad que se rige por parámetros de eficacia, sitúa el valor de los medios y de las técnicas por encima de los principios básicos de igualdad. También se ha elaborado una crítica importante a la sociedad de consumo y al modelo capitalista en el cual se generan todo tipo de desigualdades, alienación y autoritarismo.

La reflexión crítica de la *Escuela*, motivada por los valores universales de razón, justicia e igualdad, heredadas de la Ilustración, se orientan a la acción crítica, o sea, a la intención de cambiar el orden establecido, tanto en el plano individual como colectivo. A pesar de que sus representantes se especializaron en distintos temas —que abarcan el análisis de la cultura, la economía, la política, el arte, la sociedad, la psicología, etc.— coinciden, sin embargo, en la crítica a la sociedad capitalista. En ese sentido señalan dos aspectos generales, entre otros, como focos de sus análisis:

- El predominio de la razón instrumental, que se basa en una relación funcional entre medios y fines, constituyéndose en un elemento importante de la ideología del siglo XX, como las del positivismo.
- La aplicación del método de la física en las ciencias sociales como si el “objeto de estudio” fuera comparable, limitando con ello, el papel del investigador al de un técnico ocupado en hallar respuestas rápidas y eficaces a cuestiones planteadas.

Un breve trabajo de Horkheimer titulado *Teoría tradicional y teoría crítica* es considerado como una especie de “acta fundacional” de la *Escuela*. Allí se analiza lo que representa la *Teoría tradicional* —todo el conjunto de análisis cuya función ha sido “afirmar los hechos”—. Ella representa el primer momento en el despliegue dialéctico del pensamiento en la historia. La *Teoría crítica* se propone como el segundo momento de negatividad necesaria en dicho despliegue para posibilitar la reconstrucción teórica.

En un agudo e incisivo análisis, Kolakowski señala las pretensiones de este trabajo fundacional: “*el uso del término «teoría crítica» por*

Horkheimer pretendía subrayar principalmente tres aspectos de su perspectiva filosófica. En primer lugar la independencia con respecto a las doctrinas existentes, incluido el marxismo; en segundo lugar, la convicción de que la civilización está irremediabilmente enferma y necesitaba una reforma radical, y no meramente una reforma parcial; y en tercer lugar, la creencia de que el análisis de la sociedad existente era en sí un elemento de esa sociedad, una forma de autoconciencia” (1978, 335).

La primera obra colectiva fue *Estudios sobre autoridad y familia* (1936) donde se resaltaba la fuerte estabilidad de la sociedad burguesa, por un lado, y la poca capacidad revolucionaria de la clase trabajadora, por otro.

En 1947 aparece en Estados Unidos una monumental obra conjunta de Horkheimer y Adorno: *Dialéctica de la Ilustración* (ella representa un cambio de postura respecto al marxismo, mostrando una clara falta de confianza en las posibilidades de la clase obrera como clase revolucionaria); allí se insiste en la crítica a la razón instrumental, causante de la dominación tecnológica y del alejamiento entre hombre y naturaleza. “*La Ilustración, en el más amplio sentido de pensamiento en continuo progreso, ha perseguido desde siempre el objetivo de liberar a los hombres del miedo y constituirlos en señores. Pero la tierra enteramente ilustrada resplandece bajo el signo de una triunfal calamidad*” (Adorno y Horkheimer, 2001, 59).

Marcuse, en *El hombre unidimensional* (1964), afirma que la esperanza de la revolución está en manos de los que “*carecen de toda esperanza*”, reinstalando con ello el pesimismo propio de la filosofía frankfurtiana respecto de la liberación humana en las sociedades capitalistas. Opina que en las sociedades industriales se desarrolla una “cultura afirmativa” que impide al hombre imaginar mundos nuevos; el arte y la cultura de masas genera la “sublimación no represiva”, o sea, que ya no cumplen las funciones originales del arte y cultura auténticas que tenían una dimensión “subversiva”. “*La producción de felicidad real en el arte, aun bajo el manto de la apariencia, provoca, a su vez, un olvido de la necesidad de felicidad en el mundo de todos los días. Esto hace decir a Marcuse que «el arte, al mostrar la belleza como algo actual, tranquiliza el anhelo de los rebeldes»*” (Entel y all, 1999, 33).

Adorno, el más denso e influyente de los filósofos frankfurtianos de la primera generación, autor de varias de las obras fundamentales

del *Instituto de investigaciones sociales*, logra con su *Dialéctica de la Ilustración* y su *Dialéctica negativa* el ápice de la crítica a la razón moderna. En esta última arremete contra toda forma de saber que pretenda alcanzar “identidad”. “*De hecho, la filosofía es imposible; lo único posible es la constante negación, la resistencia puramente destructiva a cualquier intento por confinar el mundo dentro de un único principio que se proponga dotar a éste de «identidad»*” (Kolakowski, 1978, 347).

El pensamiento frankfurtiano, con Adorno, cae en aporía, en una especie de trampa lógica sin salida –algo así como una serpiente que se muerde la cola– puesto que “*el libro puede denominarse la encarnación de una antinomia: una obra filosófica que intenta probar, mediante ejemplos o razones, que es imposible la escritura de obras filosóficas*” (ibíd., 346). “*Al radicalizar de este modo la crítica se excluía, pues, la posibilidad de ilustrar a la Ilustración sobre sí misma, es decir, la posibilidad de ejercerse como tal*” (Sánchez, apud Adorno y Horkheimer, 2001, 27).

Por su parte Fromm afirma que hay dos modos fundamentales de experiencia humana, “*las fuerzas que determinan la diferencia entre los caracteres de los individuos y los diversos tipos de caracteres sociales*” (Fromm, 1996, 33-34): el *ser* y el *tener*. Considera que esta distinción, “*junto con el amor a la vida y el amor a la muerte, representa el problema más crucial de la existencia*” (idem, 33).

El modo *ser* predomina en las sociedades más preocupadas por las personas; el *tener*, en las más preocupadas por las cosas. Se trata de dos modos fundamentales en que el ser humano experimenta al mundo y a sí mismo y que determinan, entre otras cosas, dos formas de experimentar, en la vida cotidiana, la lectura, la memoria, el aprendizaje, la educación, etc.

En las sociedades capitalistas predomina el modo *tener* a tal punto que no parece haber alternativas; “*al contrario, parece que la misma esencia de ser consiste en tener; y si el individuo no **tiene nada**, no **es nadie***” (ibíd., 33)⁶⁷. Esto se verifica en el lenguaje en la creciente sustitución de verbos por sustantivos en los usos lingüísticos cotidianos que, a su vez, revelan el alto grado de enajenación que prevalece. En efecto, por ejemplo al decir “tengo una idea” en vez de “pienso”, se elimina la experiencia subjetiva: la actividad “interna” de pensar (designada por

67. Destacados en el original.

el verbo pensar) es transformada en algo que se posee (designada por el sustantivo idea). Los usos habituales de decir han cambiado y revelan las formas como experimentamos, por ejemplo, la actividad de pensar o producir ideas: como algo que se tiene o no –y por lo tanto se puede “dar”, “recibir”, “perder”, “encontrar”, “depositar”, etc.–.

La educación debería orientarse por el modo *ser*, o sea, promover experiencias constructivas de reflexión y autorreflexión que permitan el aprendizaje como una construcción interna y autónoma. Un ejemplo de esta perspectiva lo proporciona Paulo Freire, como veremos más adelante.

Adorno y la educación contra la barbarie

Theodor W. Adorno (1903-1969) nunca escribió sobre educación, sin embargo ha dejado ideas orientadoras en sus clases, conferencias y entrevistas (algunas fueron recopiladas y publicadas después de su muerte). En *Educación para la emancipación* (1988) afirma que *“la civilización engendra, a su vez, anticivilización, y la refuerza progresivamente (...) Si en el principio mismo de la civilización late la barbarie, luchar contra ella tiene consecuentemente algo de desesperado”* (Adorno, 1998, 79). He ahí, según Adorno, el principal desafío para la educación que debe renovarse permanentemente: evitar la barbarie siempre latente en las sociedades contemporáneas. Al presenciar la recaída de la humanidad en la barbarie encarnada por el nazismo, fue categórico: *“que Auschwitz no se repita”* (ídem), no existe cualquier ideal educativo que esté por encima de esto.

Según Adorno la barbarie se identifica con el fascismo, la represión, el genocidio y la tortura, por eso insistía en la educación contra Auschwitz; pero también significa el prejuicio delirante y la continuidad del potencial autoritario, de las condiciones que generaron aquella situación de terror. *“La barbarie persiste mientras perduren, en lo esencial, las condiciones que hicieron posible aquella recaída. Ahí radica lo terrible. Por invisible que sea hoy la necesidad, la presión social sigue gravitando. Empuja a las personas a lo inenarrable, que culminó en Auschwitz a escala histórico-universal”* (ibíd., 79).

Considera que el principio de Auschwitz se mantiene vigente y que los intentos de cerrarle el paso a la repetición de la barbarie se ven reducidos a los aspectos subjetivos dado que superar sus presupuestos objetivos (sociales y políticos) son, aunque no imposibles, cada vez más limitados. Se revela entonces el papel fundamental que tiene la educación en ese desafío.

Se debería tener en cuenta las condiciones actuales de las sociedades tecnificadas que generan un sentimiento de *“claustrofobia de la humanidad en el mundo administrado”*; este sentimiento de encierro dentro de una tupida red genera y refuerza la furia contra la civilización, *“una furia que se vuelve violenta e irracionalmente contra ella”* (ibíd., 81). Aún bajo la superficie de una vida ordenada, civilizada, se ocultan tendencias a la descomposición. Se trata de la presión de lo general sobre lo particular, de la civilización, del mundo administrado por la técnica, sobre las personas individuales y las instituciones particulares.

En esas condiciones la educación debería evitar el desarrollo del espíritu dócil a la autoridad, que imperaba en las personas cuando el fascismo, en sus distintas formas, dominaba el mundo moderno. Las estructuras de autoridad en que se basó, asumían una dimensión destructiva y demencial. Sin embargo después de la segunda guerra mundial, terminado los regímenes fascistas, las condiciones psicológicas y estructurales que los engendraron se mantienen dado que *“el potencial autoritario es, hoy como ayer, mucho más fuerte de lo que cabría imaginarse”* (ibíd., 82).

La heteronomía es el principal rasgo subjetivo que se asocia a todo esto invocando el concepto de “obligación”, un concepto muy arraigado en los sistemas tradicionales burocratizados, en especial el de educación. La conciencia moral es reemplazada, en nombre de la obligación, por autoridades exteriores, facultativas, intercambiables. Las personas que aceptan de mejor o peor grado esto se ven reducidas a un estado de permanente necesidad de recibir órdenes.

Otro aspecto a tener en cuenta es la diferencia cultural entre distintos estratos/grupos sociales (campo/ciudad; clase media/clase trabajadora; etc.). Según Adorno, esto despierta la inclinación arcaica a la violencia (también presente en los grandes centros urbanos) engendrando tendencias regresivas asociadas a rasgos sádicos reprimidos.

Señala la necesidad de estudiar la relación patógena con el cuerpo en personas con la conciencia mutilada y la ambivalencia del deporte en nuestras sociedades. Otro elemento asociado a la barbarie es la identificación ciega con el colectivo: las personas que se encuadran ciegamente en colectividades se transforman en algo análogo a la materia bruta y se omiten como seres autodeterminantes.

Existen costumbres perversas de raigambre populista que pueden ser prefiguraciones directas de la barbarie (ritos sádicos de iniciación, por ejemplo); por otro lado el ideal de dureza y virilidad arraigado en la educación tradicional es uno de los aspectos muy vinculados a las condiciones que hicieron posible tal recaída. Adorno (quien había vivido de cerca el terror nazi) insistía en una educación contra Auschwitz. Analizó el carácter manipulador de los líderes que se caracterizan por el tipo de conciencia “cosificada” que, de cierta forma, se equiparan a sí mismos y los demás a cosas y sugirió que la educación no debería ser indiferente a todo eso.

Sus agudos análisis nos alertan que los gérmenes del nazismo están presentes en el corazón de la sociedad capitalista moderna no sólo explícitamente en sus momentos de regímenes autoritarios, pero especialmente en los llamados regímenes democráticos, donde las más diversas formas de autoritarismo, preconceptos, cosificación, alienación, manipulación ideológica sobreviven, a menudo de manera inconsciente, camuflada y difusa en las relaciones sociales de producción. Contra esas manifestaciones sutiles de violencia hay que oponerse con más vigor, pues ellas son permanentes, se reproducen y generan, frecuentemente, situaciones y períodos de intensa manifestación fascista.

Adorno señala que la barbarie es un estado en el que fracasan todos los procesos de formación desarrollados por la escuela y lo esencial para la sobrevivencia del individuo y la sociedad reside en la “desbarbarización”. La barbarie “des-educa”, está presente en las relaciones sociales dominantes, es necesario reeducar. La “desbarbarización” es el proceso de restablecer las condiciones de autonomía, de conciencia y de libertad del individuo, del sujeto y de la propia sociedad.

“La superación de la barbarie por parte de la humanidad es el presupuesto inmediato de su supervivencia. A él debe servir la escuela, por limitados que sean su ámbito y sus posibilidades, y para ello necesita liberarse de los tabúes bajo cuya presión se reproduce hoy la barbarie” (ibíd., 78).

¿Cómo realizar el proceso de “desbarbarización” a través de la escuela? Aunque nunca tuvo pretensiones de desarrollar una pedagogía crítica, nos presenta algunas pistas.

La Educación tiene una importancia fundamental en la formación de las nuevas generaciones, dicha formación deberá ser coherente con la construcción de una sociedad que se guíe por la razón, en la lucha por la autonomía y la emancipación. Para ello se podría utilizar tres vías complementarias que suponen un tránsito que va: de lo irracional a lo racional, de la ignorancia al conocimiento, y de la ideología a la crítica (Pucci *et all*, 1994). Todas estas vías demandan nuevos estados de conciencia.

La superación de lo irracional por lo racional supone ir de lo inconsciente a lo consciente. La psicología profunda aporta contribuciones inestimables ayudando a entender mejor la dimensión subjetiva de la dominación y la liberación. La educación debería desarrollar las posibilidades de concientización de los mecanismos subjetivos y de la frialdad en sí, y recabar los motivos que llevan a ella; rescatar la afabilidad, el amor, la relación libidinal sana; fomentar “*una educación que no premie ya, como ayer, el dolor y la capacidad de soportarlo*” (Adorno, 1998, 86).

El tránsito de la ignorancia al conocimiento supone un desplazamiento de lo falso a lo verdadero, se trata en rigor de una transformación profunda de la forma de ver el mundo. La educación debería ser parte del proceso de emancipación de las conciencias brindando oportunidades para la autocrítica.

El tránsito de la ideología a la crítica supone ir de lo pseudoconsciente a lo consciente. Esto también se hace a través de un proceso de ilustración crítica sobre la semicultura; sin ello la cultura no tiene ninguna otra posibilidad de sobrevivir.

La educación, según Adorno, tiene una importancia fundamental en la formación de las nuevas generaciones, orientada a una sociedad que se guíe por la razón y a la lucha por la autonomía y la emancipación. “*La educación sólo podría tener sentido como educación para la autorreflexión crítica*” (ídem, 81).

Por último, el proceso de “desbarbarización”, o sea, la educación después de Auschwitz, debería ser global y presentar dos énfasis importantes:

- el trabajo con los niños (en el nivel de lo no-conciente, de la curiosidad inquisitiva, donde la semicultura aún no ha ejercido influencias universales y profundas);
- la ilustración general promoviendo el cambio social en la dirección de una sociedad racional.

Como señalé arriba, se puede distinguir un segundo período en la historia del pensamiento de la *Escuela de Frankfurt*. En él se destacan Habermas, Offe, Shmidt y Wellmer, cuyos trabajos representan una renovación epistemológica y metodológica para el Instituto. Esta generación supone, en cierto sentido, continuidad con los trabajos anteriores, pero también rupturas. Al igual que los de la generación anterior, estos teóricos se interesaron por el análisis de las formas de dominación social y la investigación de los procesos de anulación de la racionalidad, sin embargo se separan de aquéllos al revelar una preocupación por incorporar los trabajos de Weber y por la reconsideración histórica de las investigaciones críticas.

Habermas: la perspectiva comunicativa

Jürgen Habermas es uno de los más importantes filósofos alemanes contemporáneos. Ha incidido con mayor vigor en la renovación de la *Escuela de Frankfurt*. Es el creador de la *Teoría de la Acción Comunicativa*, en la que ofrece una fundamentación sociológica que supera el modelo estructuralista o reproductivista. Esta teoría recupera el papel de la subjetividad por encima de los sistemas o las estructuras, posibilitando el desarrollo de acciones de cambio encaminadas a la transformación profunda de la sociedad.

La posibilidad del cambio social se explica a partir del acto comunicativo y de la capacidad discursiva de las personas que permite su emancipación. En el proceso discursivo cabe la posibilidad de que los sujetos cambien sus propios significados en función del acto comunicativo y de la autorreflexión que ello comporta.

En un espacio de comunicación horizontal, hablante y oyente plantean sus propias convicciones respecto a un tema que por una situación concreta se hace relevante. En el acto comunicativo com-

prueban recíprocamente la validez de sus locuciones y de sus posturas. Cada argumento de los participantes del diálogo responde a una visión del mundo. Esta posibilidad de dialogar en igualdad de condiciones, de criticar, de discernir y consensuar, le permite a cada sujeto reflexionar y cuestionar sus propios planteamientos. En este proceso de diálogo intersubjetivo la persona puede cambiar sus locuciones eliminando ciertos prejuicios y ciertas valoraciones preconcebidas, concepciones “heredadas” o configuradas ideológicamente gracias a la información y a los instrumentos de análisis y de reflexión aportados por los demás participantes del diálogo. Esta situación de cambios individuales o construcción de nuevos significados es el punto de partida para introducirlos a un nivel social a través del proceso de comunicación y del consenso intersubjetivo. Por lo tanto el proceso de liberación y de transformación se puede dar a través de comunidades discursivas o autorreflexivas.

Por otra parte para Habermas el saber es un resultado de la actividad humana, y esta actividad está motivada por necesidades naturales e intereses (los “intereses constitutivos de saberes”); los saberes encierran tres *intereses* o racionalidades básicas. El argumento de Habermas es que diferentes formas de ciencia emplean diferentes modos de razonamiento pero también sirven a diferentes clases de intereses.

- *Interés o razón técnica* (predomina en el paradigma positivista o empírico-analítico). El *interés técnico* de conocimiento se basa en una racionalidad instrumental. Es un interés no subjetivo. Proporciona conocimientos sobre la naturaleza externa con la finalidad de dominarla. Es característico del enfoque positivista en el cual no se tiene en cuenta la intencionalidad y la motivación de los sujetos. El tipo de relación que se establece entre el sujeto (objeto del estudio) y el investigador, en el cual el sujeto es considerado como objeto, implica el dominio, la manipulación del investigador sobre el sujeto. Aunque Habermas critica este procedimiento, le reconoce, no obstante, legitimidad. El problema está en que se ha excedido de su campo y ha impedido la emergencia de otro plano de conocimiento, especialmente el de las relaciones de comunicación (relaciones interhumanas) que describimos a continuación.

- *Interés o razón práctica* (predominante en las ciencias interpretativas o hermenéuticas). El *interés práctico* de conocimiento se funda en una racionalidad comunicacional. En ella están plenamente presentes las nociones de comprensión y de intersubjetividad. Se examina al sujeto en cuanto sujeto, con sus demandas, sus fines, su lenguaje y su cultura propios. Es una relación en la cual se intenta comprender el cuerpo de valores transmitidos, valores que el investigador y el sujeto tienen que compartir para llegar a la comprensión. Hablamos, en este sentido, de validez de significancia. El interés práctico de conocimiento se desarrolla mediante la aproximación hermenéutica, cuyos elementos centrales son el enraizamiento cultural y la particularidad.
- *Interés o razón emancipatoria* (propio de la ciencia social crítica). El *interés de emancipación*, como el *interés práctico* de conocimiento, se basa en la idea de comunicación. Constituye una relación de reflexividad del sujeto sobre sí mismo. Según Habermas, el trabajo psicoanalítico es característico de este tipo de actividad. Si el sujeto habla, el analista no le contesta; solamente puntualiza los discursos poniendo en evidencia los núcleos de significación que se repiten y que suscitan el cuestionamiento del sujeto y todo un trabajo sobre sí mismo. El analista no domina, pues, al sujeto: es éste quien, por sí mismo, llega a una emancipación gracias a un descondicionamiento del superyó. En otros términos, se trata de una comunicación sin dominio que conduce a la autonomía.

Los dos primeros intereses se remontan a Aristóteles en su *Ética a Nicómaco*: el interés *técnico/teórico* abarcaría la acción humana que consiste en el arbitrio de medios para lograr fines y el interés *práctico* –el interés del “hombre prudente”– es el que fundamenta la acción humana orientada por valores. Serían los equivalentes a los conceptos de “acción con arreglo a fines” –o acción formal– y “acción con arreglo a valores” –o acción “sustantiva”– postulados por Weber.

	TÉCNICO	PRÁCTICO	EMANCIPATORIO
Racionalidad.	Instrumental.	Comunicacional.	Reflexividad.
Ciencia.	Empírico-analítica.	Hermenéutica-interpretativa.	Ciencia social crítica.
Objetivo.	Necesidad de reproducción y supervivencia.	Necesidad de vivir en el mundo y formar parte de él.	Necesidad de independencia de todo lo que está fuera de la persona.
Orientación básica.	Control y gestión del medio.	Comprensión que permita interpretar el medio.	Emancipación, autonomía y responsabilidad moral.
Interés fundamental.	Busca explicar por qué suceden las cosas y cómo pueden ser controladas.	Busca producir saber mediante el hecho de dar significado a la acción humana.	Busca la socialización emancipada mediante la reflexión y la autorreflexión.

Fig. 1. Cuadro explicativo de los intereses cognitivos.

Habermas propone un tercer interés: el *emancipatorio*, interés humano básico orientado a la autonomía racional y la libertad, que se concreta en la exigencia de condiciones intelectuales y materiales que posibiliten comunicaciones e interacciones no alienadas (un resumen de estos intereses cognitivos lo presento en la figura 1).

La ciencia social crítica de Habermas, para Carr y Kemmis (1988), no es simplemente una teoría de la acción que busca demostrar relaciones entre pensamiento y acción de los individuos o profesionales y otros grupos. “Una ciencia social crítica es una clase de teoría social que, en caminos separados pero interrelacionados, aspira a:

- a. una crítica ideológica (crítica de la índole y relaciones sociales de producción, reproducción y transformación social, incluidas las circunstancias y la conciencia de la gente como individuos miembros de grupos y portadores de cultura),
 - b. la organización de la acción social y política para mejorar el mundo (guiada por un concepto dialéctico de racionalidad y un concepto comunitario, igualitario de justicia y libertad).
- Entendida así una ciencia crítica social o educacional, no es precisamente un medio para ilustración individual (como podría ser*

defendido en algunos liberales puntos de vista de la ciencia social o educativa), sino un modo de acción social colectiva, profundamente conectada con ideales emancipatorios de racionalidad, justicia y libertad” (Carr y Kemmis, 1988, 28).

Distingue *mundo de vida* de *sistema*. El *mundo de vida* corresponde a la comunidad, al ámbito de la acción comunicativa, donde las relaciones entre los individuos son primarias (cara a cara) y la racionalidad se define comunicativamente en las interacciones lingüísticas, o sea, en acuerdos o consensos logrados en procesos de diálogo. El *mundo de vida* se desarrolla y genera un conjunto de estructuras normativas: el *sistema* (que funciona con una racionalidad formal o técnica). En su origen *mundo de vida* y *sistema* están indiferenciados, pero el *sistema* se separa del *mundo de vida* y se desarrolla independientemente. Luego el *sistema* domina o “coloniza” el *mundo de vida*.

La racionalidad dominante en el mundo de la técnica es la racionalidad del *sistema* que obtura, de este modo, la racionalidad comunicativa; el mundo social deviene irracional. El problema de las sociedades modernas es la “colonización del *mundo de vida* por el *sistema*”, ese es, en esencia, el proceso de racionalización moderno.

El planteamiento neoutópico habermasiano mantiene la esperanza de que, a través de procesos comunicativos libres de trabas, se pueda alcanzar una sociedad más libre, ética y, por lo tanto, racional. McCarthy (1998), autor de uno de los más sólidos análisis sobre Habermas ve esto con precisión: “*En este aspecto la situación de partida de la teoría crítica no difiere hoy mucho de aquella en que se encontraron los miembros de la primera generación de la Escuela de Frankfurt después de la emigración. Sin embargo, la respuesta de Habermas a esta situación es menos pesimista que la de ellos. Habermas ha concentrado sus considerables energías en el desarrollo del lado positivo de la crítica y ha encontrado razones para creer que la «sociedad total» no es, después de todo, una sociedad tan «sin fisuras»*” (1998, 444).

La educación no ha sido un objeto de investigación o reflexión central en la obra de Jürgen Habermas; apenas ha abordado cuestiones referidas a la democratización de la universidad o indirectamente relacionadas a la educación, como la cuestión de la politización de la ciencia en el contexto de las revueltas estudiantiles de los sesenta del

siglo pasado. Por lo tanto, *sensu stricto*, Habermas no es un sociólogo de la educación ni tampoco un filósofo de la educación. Sin embargo, su proyecto intelectual difícilmente puede entenderse al margen de una renovada creencia en las posibilidades de la educación para una transformación a fin de lograr una organización más racional de la sociedad. Además creo como Grundy que “*sus investigaciones teóricas sobre la naturaleza del conocimiento humano y sobre las relaciones entre teoría y práctica (...) tienen importantes derivaciones hacia la teoría de la educación y para la comprensión de las prácticas educativas*” (1994, p. 23).

En general el *Instituto* no produjo obras que abordaran específicamente la educación, a lo sumo se pueden citar algunas escasas referencias en algunos trabajos de Fromm, Marcuse o Adorno⁶⁸; sin embargo ha dejado una fuerte influencia en muchos planteamientos pedagógicos contrahegemónicos que se van a dar especialmente a partir de los años 80 del siglo pasado en el marco de la “nueva sociología crítica de la educación”.

Illich y la desescolarización de la sociedad

Iván Illich (1926-2002), sacerdote católico de origen vienés, ejerció inicialmente sus tareas eclesiásticas en Nueva York, donde entró en contacto con la realidad social de los sectores marginales de origen latinoamericano. En la década del 60 funda el Centro Intercultural de Documentación de Cuernavaca, México, desde donde dirige seminarios sobre alternativas institucionales en la sociedad tecnológica. Ese centro intercultural (CIDOC) se convirtió en un foco de controversias eclesiásticas puesto que Illich, desde allí, promovía la desburocratización de la iglesia. Estas controversias lo llevó a secularizar el CIDOC y abandonar el sacerdocio en 1969 –en pleno auge de los movimientos contestatarios contraculturales espoleados por el *mayo francés*–.

68. A rigor lo poco que se puede encontrar escrito sobre educación de Adorno se debe a recopilaciones póstumas de sus conferencias y entrevistas como las publicadas bajo el título *Educación para la emancipación* (Adorno, 1998).

A partir de allí desarrolla una severa crítica a la educación moderna y una de las propuestas educativas más radicales que se haya conocido desde la creación de la escuela pública. Su propuesta de desescolarización se convirtió en un movimiento de reacción radical contra el “mito” de la escuela como institución que educa, una verdadera revolución antiinstitucional que promovía que la educación pasara a manos de la propia sociedad convivial y humana⁶⁹.

Sin embargo no estuvo a salvo también él de severas críticas. Las más agudas señalan que su crítica al sistema escolar no es original ni novedosa —no agrega nada a la crítica precedente— y en su propuesta carece de bases firmes y verdaderas⁷⁰; por lo tanto, se le acusa de falta de rigor en sus formulaciones.

Bajo el lema *por una sociedad sin escuelas, por una sociedad del aprendizaje*, este pedagogo comenzó con una dura crítica al sistema escolar moderno. Considera, junto a su colaborador y discípulo Everett Reimer, que es imposible la educación universal por medio de la escuela obligatoria; las experiencias verdaderamente educativas tienen lugar *a pesar* y no gracias a ellas.

Opina que la educación escolar sirve a la minoría dominante como una justificación de los privilegios que ella disfruta y reclama para sí. Para eso la escuela se reviste de un carácter “sagrado”, incuestionable para la sociedad.

Afirma que la fe en la educación, cada vez más extendida, anima una nueva religión mundial. Esa naturaleza religiosa de la educación es apenas percibida precisamente porque la creencia en ella es ecuménica. Pero la escuela, esa “vaca sagrada”, habría sido, según él, la principal causa de los males sociales (entre ellos la marginalidad, la opresión y las guerras). La escuela ha llevado a confundir enseñanza con saber, acreditación o diploma con competencia, elocuencia o fluidez con capacidad para decir algo nuevo.

Distingue los efectos que puede tener el programa escolar —variable, contingente— y los de la estructura escolar misma que comporta

69. Sin embargo, es justo reconocerlo, esta propuesta ya contaba con antecedentes en los trabajos de Paul Goodman quien 20 años antes ya hablaba de “desescolarización”.

70. Entre los críticos de Illich se pueden contar a Hannoun (1977), Snyders (1975) y Palacios (1984).

un “programa latente” –invariable, siempre el mismo en todos los sitios y escuelas–. Este último tiene efectos más importantes en los niños y niñas y está más allá del control y las intenciones de los docentes y de la planificación de los directivos de las políticas educativas.

Este “programa latente” –especie de poderosa esfera intangible del sistema escolar en cuyo interior se concretizan y adecuan los programas formales– *“graba de manera indeleble en las mentes escolarizadas el mensaje según el cual la escolarización es la preparación para la vida y lo que se aprende fuera de la escuela casi carece de valor y no merece la pena ser sabido”* (idem, 574).

Desde el punto de vista del significado social del sistema escolar, Illich y Reimer opinan que la escuela –a través del juego ritual de promociones graduadas que ella misma instaura y legitima– realiza un eficaz proceso de creación y preservación del mito social. La escuela *“es un elemento reforzante de la división del trabajo y de la polarización social”* (ibíd., 577).

Ante tantas y demoledoras críticas, parecería que poco o nada quedara en pie; *“preguntarse a estas alturas si, después de todo lo visto, puede decirse que la escuela educa, es algo que está fuera de lugar”* (ibíd., 580). Su fracaso está laudado desde un principio, al partir de la hipótesis de que *el aprendizaje es el resultado de la enseñanza*. Allí radica el error y la principal raíz de su fracaso.

¿Qué enseñan, entonces, las escuelas, según Illich? Las escuelas enseñan el consumo de instrucción, imponen la alienación, generan frustración, subordinación, etc. Por otra parte allí se aprende a valorar la promoción jerárquica, la pasividad y la sumisión; se aprende, en última instancia, *“a aceptar sin rebelarse su papel en la sociedad, es decir, la clase y la carrera precisa que corresponde precisamente al nivel y al campo de especialización escolares”* (Illich, *apud* Palacios, 1984, 583).

En su principal obra *La sociedad desescolarizada* afirma que bastaría con tener en cuenta un simple principio para una sociedad del aprendizaje donde todos tuvieran realmente las mismas chances de aprender sin necesidad de la escuela segregadora burguesa: que cada uno estuviera dispuesto a aprender, y que cada uno estuviera dispuesto a enseñar. Con esto se eliminarían los sistemas públicos, institucionalizados, ritualizados, y se volvería a una sociedad más auténtica y feliz. Ello supone una sociedad de la convivialidad, de libertad individual,

donde las personas pudieran aprender aquello que necesitan, en situaciones informales y auténticas, unas de otras. Una sociedad abierta, que ofreciera al individuo la posibilidad de una acción más autónoma y creativa.

Sin embargo en las sociedades conviviales la desescolarización no significa el fin de las escuelas en sí, sino el fin de la educación escolarizada exclusora. “¿Habrà en esta sociedad sitio para la escuela?” –se pregunta Palacios, y él mismo se responde: “Lo habrá siempre y cuando la escuela sea (...) una herramienta justa” (ibíd., 591). Por lo tanto la sociedad convivial, según Illich, no prohíbe la escuela, sino que proscribe el sistema escolar que se ha pervertido en herramienta obligatoria basada en la segregación y el rechazo de los fracasados que ella misma produce.

La crítica de Illich y Reimer se acompaña de una propuesta genuinamente antiinstitucional. A pesar de la contundencia y radicalidad de la crítica –que por otra parte no es totalmente novedosa– no genera un pesimismo paralizador. Por lo menos mantiene la utopía de una sociedad más justa.

Neill: Summerhill y la educación para la libertad y la felicidad

Alexander Sutherland Neill (1883-1973) fue un educador británico, escritor, pacifista y ácrata que revolucionó la pedagogía con una de las experiencias más polémicas: *Summerhill* –una escuela basada en principios libertarios y psicoanalíticos–, en la que parece llevar al extremo ciertos ideales rousseauianos con nítidas influencias de W. Reich, Fromm y otros.

Imaginemos por un momento la siguiente escuela: “*un internado de 50 a 70 niños de ambos sexos de cuatro a diecisiete años (...) una escuela autónoma, que no depende fundamentalmente más que de sí misma (...) en la que el niño puede, durante todo el día, hacer lo que le venga en gana mientras no altere la vida y la tranquilidad de los demás (...) con unas imposiciones mínimas relativas a los horarios de sueño y comida –pero se puede no comer– y a la seguridad de los niños y la escuela. Al*

margen de estas limitaciones el niño (...) goza de una libertad total (...) (el niño no está obligado a ir a clase; estudia lo que desea y cuando desea, si es que lo desea alguna vez, etc.). Es además, una escuela autogobernada: todo lo relacionado con la vida social o de grupo, incluidos los castigos, es decidido por votación en el curso de las asambleas generales de escuela (...) en el que grandes y pequeños, profesores y alumnos, intervienen con igual peso, iguales derechos e igual voto” (Palacios, 1984, 190).

Allí el lema podría ser: “vive y deja vivir”: los niños definen su jornada y sus reglas de convivencia, todas las actividades del día –inclusive las clases– son opcionales, los aspectos académicos o curriculares son francamente secundarios. Los paseos en bicicleta, las idas a la playa cercana, los juegos, etc., ocupan la mayor parte de la vida de los niños durante la jornada. Las tareas del internado –que funciona como una pequeña comunidad o una gran familia (los maestros actúan con los más pequeños como padres adoptivos)– son responsabilidad de los niños quienes lo gestionan junto a sus maestros. Una escuela así a todas luces no parece ser común, por lo menos en nuestro medio. Precisamente así funcionaba *Summerhill* de acuerdo a la descripción que realizó su autor en los comienzos de la experiencia⁷¹.

Parece tratarse del ideal rousseauniano de evitar las instituciones coercitivas, *Summerhill* pretende ofrecer “*el mínimo necesario de escuela*” –como lo señala su propio autor, de acuerdo al análisis de Palacios (1984)– y el máximo necesario de vida.

Bien mirada, la propuesta de Neill –surgida precisamente en Inglaterra, uno de los principales centros del capitalismo occidental– pareciera ser la reacción más extrema al sistema que lo creó. Según él, la escuela capitalista no puede transformarse. Ella está determinada por una sociedad capitalista –represora y enferma– causante de los principales males del hombre. Esa escuela no puede dejar de ser instrumento para los fines espurios del capitalismo. Es necesario entonces crear un nuevo entorno social desde donde generar una educación para que los niños crezcan en libertad. *Summerhill* se propone eso: “*en definitiva, Summerhill no es ni más ni menos que eso: una contrasociedad (...) una estructura comunitaria que está contra la jerarquía, la familia, la escuela,*

71. La descripción en detalle de la vida de los niños en esa escuela y su análisis se encuentra en Neill (1974).

la religión y el ejército, y a favor de la igualdad, la libertad, el amor y la vida” (Palacios, 1984, 186-189).

Neill creía posible construir un mundo más libre y feliz a través de una educación en libertad. Su propuesta plasmada en Summerhill pone en primer plano la libertad, el antiautoritarismo y el autogobierno como principios de organización de la educación antiburguesa. Los aspectos académicos –por decisión explícita de su autor– quedan francamente en un segundo plano (como vimos, los niños y niñas tienen la libertad de asistir o no a clases). Esto continúa levantando sospechas de un amplio público de educadores, políticos y padres.

Summerhill, desde sus orígenes, se constituyó en un singular proyecto pedagógico que ha polarizado desde entonces la opinión pública, concitando a la par entusiasmo y sospecha. En torno al mismo se generó, por un lado, un amplio colectivo de docentes seducidos por sus propuestas y, por otro, también numerosas reacciones opositoras desde muchas tiendas⁷².

En el proceso de ese desafiante proyecto, Neill agudiza su crítica al sistema capitalista y a la educación creada por dicho sistema (en todas sus versiones, incluso la de la *escuela nueva* que hace lo mismo pero con más sutileza) considerándola como un sistema que destruye la felicidad del niño. “*En las escuelas oficiales, la tarea principal es aprender asignaturas. La asistencia a clases es obligatoria; un niño que sea retrasado en matemáticas ha de sentarse allí y hacerlo lo mejor que pueda. Tiene que haber disciplina y ausencia de ruidos, y los niños libres hacen un ruido terrible*” (Neill, 1973, 150).

Summerhill se presenta como una poderosa alternativa a la educación burguesa –un proceso castrador que comienza en la familia y se complementa con las instituciones del estado–. De acuerdo a su autor se trataría, en el fondo, de la alternativa entre una propuesta orientada por el amor a la vida (orientación “biófila”: hacia la libertad, a favor de la existencia, la diversión, los juegos, el amor, el trabajo, la música, etc.); y otra propuesta orientada por el amor a lo inerte (orientación

72. Entre esas reacciones opositoras se encuentran padres, políticos y periodistas integrantes de sectores conservadores de la sociedad, pero también algunos educadores embanderados en un supuesto progresismo. Por ejemplo el propio Ferrière –aquel entusiasta promotor de la *escuela nueva*– se refirió a Neill como “*l'enfant terrible* de la pedagogía extremista en Inglaterra” (Tort, 2000, 84).

“necrófila”: hacia la muerte, a favor del deber, la obediencia, el poder, la religión, el militarismo).

Neill creía fervientemente en la necesidad de construir una humanidad sana y buena –aquella que supuestamente todos deseamos–, pero esto sólo podría lograrse mediante una educación cimentada en la comprensión, el amor y la libertad. La educación –uno de los principales factores responsables de todos los problemas fundamentales de la sociedad y, además, el único instrumento con que es posible cambiarla– puede formar ese conjunto de individuos “*empeñados en desafiar el poder, en desafiar el odio, en desafiar la moralidad anacrónica*” (Neill, 1972, 62) y cambiar la sociedad construida en base a la educación burguesa –ese “*odioso sistema de castigos, prohibiciones, militarismo y sexualidad pervertida*” (apud, Palacios, 1984, 189)–.

Summerhil, aunque con algunos cambios, es una experiencia educativa que aún sobrevive. Cuenta a la fecha con más de 75 años.

La crítica setentista: los reproductivistas

Las teorías críticas de la enseñanza que se fundamentan en el estructuralismo marxista habitualmente se las denomina *reproductivistas*, debido a que comparten la concepción de que la escuela está implicada en la reproducción de la estructura social y en la legitimación del orden vigente. En general se basan en las concepciones marxistas ortodoxas y no incorporan los conceptos de la *Teoría Crítica* de la *Escuela de Frankfurt*.

De acuerdo a Saviani (1996) las *teorías reproductivistas* analizan el sistema escolar a partir de sus determinantes sociales, o sea, a partir de aquellas estructuras que lo generan y lo hacen posible (la economía, fundamentalmente).

Si en las teorías de la *Escuela Tradicional* y de la *Escuela Nueva* se reconoce el potencial transformador de la educación escolar en las sociedades modernas, en las *teorías reproductivistas* se reconoce el potencial conservador de la misma. Para esta corriente de la sociología marxista, históricamente se crearon los sistemas nacionales de ense-

ñanza con el cometido de estratificar la sociedad y legitimar el orden establecido.

Son varias las teorías que se han desarrollado dentro de esta perspectiva –todas, fundamentalmente, en la década de los setenta del siglo XX– al punto que se puede decir que existen dos grandes escuelas del pensamiento *reproductivista*: la escuela francesa con autores como Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot y Establet; y la escuela americana con autores como Carnoy, Aronowitz, Bowles y Gintis.

Las teorías de la reproducción que han alcanzado mejor nivel de formulación y, fundamentalmente, mayor aceptación y repercusiones en el mundo académico, son las formuladas por Althusser, Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet y Bowles y Gintis. Los mecanismos de reproducción que el sistema escolar burgués utiliza de acuerdo a las explicaciones particulares de cada teoría, los presento a continuación.

Althusser: la escuela como Aparato Ideológico del Estado

Louis Althusser (1918-1990) fue un filósofo francés nacido en Argelia. Después de haber pasado la guerra en un campo de concentración alemán ingresó al partido comunista francés en 1948, el mismo año que comenzó a trabajar como profesor de la *Escuela Normal Superior* de París donde formaría su equipo de trabajo con el cual desarrolló su obra.

Escribió varios libros (*Pour Marx, Lire le Capital, Respuesta a John Lewis*, etc.) en los cuales se puede percibir el tránsito de un pensamiento materialista y dialéctico hacia un pensamiento leninista. Para él la filosofía no existe desvinculada de la práctica, la filosofía es la “lucha de clases en la teoría”.

En su obra *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* afirma que “*toda formación social, al mismo tiempo que produce y para poder producir, debe reproducir las condiciones de su producción.*”

Debe, pues, reproducir:

1. *las fuerzas productivas*
2. *las relaciones de producción existentes*” (Althusser, 1988, 10).

Asimismo se propuso desarrollar la teoría marxista de estado. Según él, después de Marx el concepto de estado marxista habría tenido un desarrollo no académico en la praxis revolucionaria y política del proletariado. El estado para el marxismo de ese entonces se reducía al *aparato de estado* que, por definición, lo constituían los *aparatos represivos de estado* (ARE). Sin embargo existe “*otra realidad que se manifiesta junto al aparato (represivo) de Estado, pero que no se confunde con él. Llamaremos a esa realidad por su concepto: los aparatos ideológicos de Estado (...) cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas*” (ídem, 24).

Las nociones de *aparato represivo de estado* (ARE) y *aparatos ideológicos del estado* (AIE) son claves en su teoría. Distingamos ambos tipos de aparato.

El ARE lo conforma el gobierno, el ejército, la policía, los tribunales, las prisiones, etc. Los AIE lo integran las familias, las iglesias, las escuelas, los partidos políticos, los sindicatos, los medios de información y cultural, etc. Ambos aparatos actúan por la represión y por la ideología –no existen aparatos puramente represivos así como tampoco existen aparatos puramente ideológicos–, pero se diferencian entre sí.

- El ARE actúa primordialmente por la represión –violencia física (en situaciones extremas), multas, sanciones, amonestaciones, etc.– y secundariamente por la ideología –convencimiento, adiestramiento, etc.–. Por su parte los AIE actúan primordialmente por la ideología y secundariamente por la represión.
- Existe un solo ARE, mientras que existe una pluralidad de AIE.
- El ARE pertenece enteramente al dominio de lo público. La mayor parte de los AIE pertenecen al dominio privado.
- El ARE está centralizado en una unidad de mando. Los AIE son múltiples, distintos, “relativamente autónomos”.

Para desarrollar el concepto de AIE –clave de su teoría– tuvo que desarrollar también el concepto de *ideología*. Según él la ideología se comprende mediante las tres tesis que presento a continuación:

- La ideología “*es una «representación» de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia*” (ibíd., 43). Con esto quiere remarcar su diferencia con la concepción feuerbachiana-marxista de ideología que la entendía como “representación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia”, “*no son sus condiciones reales de existencia, su mundo real lo que los «hombres» «se representan» en la ideología sino que lo representado es ante todo la relación que existe entre ellos y las condiciones de existencia*” (ibíd., 45).
- La ideología tiene una existencia material. Por esta tesis, se aleja de aquellas nociones que suponen que la ideología tiene existencia meramente ideal. En realidad la ideología se materializa en ritos concretos —sociales, familiares, etc.—, en prácticas materiales, en organizaciones, en la arquitectura, en los actos concretos insertos en prácticas de los individuos, etc. En todo caso “*esas ideas son actos materiales insertos en prácticas materiales, reguladas por rituales materiales definidos, a su vez, por el aparato ideológico material del que proceden las ideas de ese sujeto*” (ibíd., 50). De aquí surge que no hay práctica sino *por* y *bajo* una ideología, y no hay ideología sino *por* el sujeto y *para* los sujetos.
- Su tesis central es la de que *la ideología interpela a los individuos como sujetos*. Esto significa que los individuos son, por así decirlo, “convertidos” en sujetos por la ideología. “*Decimos que la categoría de sujeto es constitutiva de toda ideología, pero agregamos en seguida que la categoría de sujeto es constitutiva de toda ideología sólo en tanto toda ideología tiene por función (función que la define) la «constitución» de los individuos concretos en sujetos*” (ibíd., 52). Desde esta perspectiva Althusser intuye la naturaleza tautológica de la expresión “sujetos ideológicos”, resulta un pleonasma puesto que “*el hombre es por naturaleza un animal ideológico*” (ibíd., 52).

Esta interpretación althusseriana del sujeto constituido ideológicamente será rechazada posteriormente en el pensamiento foucaultiano-deleuziano, en el que la ideología no tiene más cabida y es abandonada por un nuevo concepto de poder. Este abandono propiciará el

comienzo de un proceso que culminará, más adelante, con la disolución del sujeto, promovida por el pensamiento posestructuralista.

Disuelto el sujeto, resulta disuelto también el poder que lo crea: la gobernabilidad. Parece ahora nítido cómo estas elaboraciones, en especial la althusseriana que interdicta severamente a la escuela, representan –en tanto denuncia en ciernes de un proceso de subjetivación– la crisis de la gobernabilidad, que basó todo su poder en, precisamente, su propia creación: el sujeto. En otras palabras, eliminada la hipótesis del sujeto como entidad idéntica a sí misma, inviolable y “natural”, la gobernabilidad queda en vías de ser abolida. Ahora bien, la abolición del poder de gobernabilidad y la consecuente erosión del estado-nación ¿qué panorama, en términos políticos, propicia? ¿Una nueva territorialidad? ¿Un regreso al poder imperial de control y vigilancia de los individuos? Esta cuestión la abordo más adelante. Por ahora, volvamos a Althusser.

La teoría de la *escuela como Aparato Ideológico del Estado* distingue, entonces, dentro de la reproducción de las condiciones de producción, el ARE (Gobierno, Administración, Ejército, Policía, Tribunales, prisiones, etc.) y los AIE. Según Althusser (1988) el dúo escuela-familia sustituyó al binomio iglesia-familia como aparato ideológico dominante, pues es la escuela quien tiene, durante muchos años, una audiencia obligatoria.

Los aparatos ideológicos del estado son: el religioso, el escolar, el familiar, el jurídico, el político, el sindical, el de la información, el cultural.

Para él la reproducción de las fuerzas de producción se daría “*cada vez más fuera y aparte de la producción: mediante el sistema educacional capitalista u otras instancias o instituciones*” (ibíd., 14). La escuela en tanto AIE funciona “*masivamente con la ideología como forma predominante*” (ibíd., 27).

El aparato escolar sería, en las formaciones capitalistas, el AIE dominante, aún frente al aparato ideológico político (democracia parlamentaria) en el que la burguesía se habría apoyado en su ascenso para enfrentar a la iglesia. Más allá de que la burguesía muestre los juegos del aparato ideológico político en primer plano, “*lo que la burguesía pone en marcha como aparato ideológico de Estado nº 1, y por lo tanto*

dominante, es el aparato escolar que reemplazó en sus funciones al antiguo aparato ideológico de Estado dominante, es decir, la Iglesia” (ibíd., 35).

En el AIE escolar se incorporan de forma obligatoria los niños de los distintos sectores sociales que, durante largos períodos de sus vidas, permanecen en su interior y allí la escuela les brinda saberes, especialmente “saberes prácticos” “envueltos en la ideología dominante”. De esta manera “asimilan” la ideología que conviene al papel que deben cumplir en la sociedad de clases (papel de explotados, agentes de explotación, agentes de la represión, agentes profesionales de la ideología). Este resultado, vital para el régimen capitalista, se produce a través de mecanismos que están naturalmente disimulados mediante una ideología universalmente vigente de la escuela; una ideología que la representa como medio neutro, desprovisto de ideología.

No tanto lo que se les dice a los niños, o lo que ellos puedan leer en libros lo que en última instancia cuenta, sino las rutinas, los rituales, las prácticas, etc., a las que se los somete ininterrumpidamente, donde, como vimos, se materializa la ideología. De esta manera, el sistema logra formar ciertas aptitudes y actitudes –cierto “perfil”– necesarios para la reproducción de la fuerza de trabajo y de las relaciones de producción.

La reproducción de las condiciones de producción se da en tres momentos importantes interrelacionados en el proceso de producción, la acumulación del capital y la reproducción de las formaciones sociales que caracterizan a las sociedades industrializadas:

- la producción de valores que mantienen las relaciones de producción;
- el uso de la fuerza y de la ideología para el sostenimiento de las clases dominantes en todos los ámbitos importantes de control;
- la producción de conocimientos y habilidades relevantes para formas de trabajo específicas.

En fin, “*un aparato ideológico de estado cumple muy bien el rol dominante de ese concierto, aunque no se presten oídos a su música: ¡tan silenciosa es! Se trata de la Escuela*” (ibíd., 36).

Bourdieu y Passeron: la reproducción cultural

Pierre Bourdieu (1930-2002) y Jean Claude Passeron, influyentes sociólogos franceses, dirigieron el Centro de Sociología Europea que investiga los problemas de la educación y de la cultura en la sociedad contemporánea.

El punto de partida para su análisis es la relación entre sistema de enseñanza y sistema social. Para ellos el origen social marca de manera inevitable e irresistible la carrera escolar (y después, profesional) de los individuos. Ese origen social produce primero el fenómeno de selección: la simple estadística de las posibilidades de acceder a la enseñanza superior, según la categoría social de origen, muestra que el sistema escolar elimina de manera continua una fuerte proporción de los niños y niñas provenientes de las clases populares.

Sin embargo, según estos investigadores franceses, es un error explicar el éxito y el fracaso escolar apenas por el origen social. Existen otras causas que ellos designan con la expresión “herencia cultural”. Entre las ventajas de los “herederos” se debe mencionar el mayor o menor dominio del lenguaje, pues la selección interviene cuando el lenguaje escolar es insuficiente para el “aprovechamiento” del alumno. Este fenómeno afecta prioritariamente a los niños y niñas de origen social más pobre, manteniéndose en el sistema aquellos que resisten, por diversas razones, probando haber adquirido un dominio del lenguaje al menos igual al de los estudiantes provenientes de las clases dominantes. La cultura de las clases dominantes estaría tan próxima de la cultura escolar que un niño o niña originario de un medio social pobre no podría “adquirir” sino la formación cultural propia de los hijos de las clases “cultas”; por lo cual para unos el aprendizaje de la cultura escolar es una conquista duramente obtenida, para otros, es una herencia “normal”, que incluye la reproducción de las normas.

Los planteos de Bourdieu y Passeron, en cuanto a la formulación de su teoría de la reproducción, se apoyan en lo que constituye el axioma cero de su libro *La reproducción. Elementos para un sistema de enseñanza*. Allí establecen que “*todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda (...) añade su fuer-*

za (...) *propriadamente simbólica, a esas relaciones de fuerza*” (Bourdieu y Passeron, 1998, 44). Queda claro que para estos sociólogos franceses existen dos tipos de violencia: la *violencia material* o económica y la *violencia simbólica* (VS) o cultural. Esta última –al imponer significaciones como legítimas– encubre o disimula a aquélla y, por eso mismo, la refuerza.

Ahora bien, para poder ejercerse esa *violencia simbólica*, es necesaria una instancia social que ellos denominan *acción pedagógica* (AP) que es considerada como una violencia simbólica en tanto impone una arbitrariedad cultural de forma también arbitraria. Se habla, entonces, de la doble arbitrariedad de la AP.

La cultura, según estos planteos, al ser definida por una determinada selección de significados, es siempre perteneciente a un grupo o clase social, no tiene un carácter universal ni natural; de ahí la conceptualización de la arbitrariedad por los autores. Dicha arbitrariedad se impone a través de otra arbitrariedad, la *acción pedagógica* que, a su vez, implica la necesidad de otra instancia social capaz de ejercerla efectivamente: la *autoridad pedagógica* (AuP).

La AuP es conceptualizada como un poder arbitrario de imposición que es reconocido como autoridad legítima por la sencilla razón del desconocimiento de su naturaleza arbitraria. Con este concepto Bourdieu y Passeron se desmarcan de la noción weberiana de poder. El reconocimiento social de la autoridad (la aceptación como válida) –que para Weber define poder legítimo (autoridad)– no implica que ésta lo sea. Las configuraciones ideológicas impedirían que la sociedad pudiera conocer la naturaleza arbitraria de un poder si se les impone como legítimo y, por lo tanto, es reconocido como tal. La razón de ese reconocimiento es sencilla: el desconocimiento.

El ejercicio concreto, efectivo, de la AP –que ahora será aceptada en tanto la realiza una AuP–, se llama *trabajo pedagógico* (TP) que es definido “*como trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un habitus como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada*” (Bourdieu y Passeron, 1998, 72).

El *habitus* resulta de la interiorización, en los esquemas mentales y corporales de los individuos, de los principios de la arbitrariedad cultural o de la VS. En cierto nivel es equivalente a *capital cultural internalizado*, inicialmente heredado de la familia, o impuesto por instituciones como la escuela, después.

Según Giroux (1995) los conceptos de *capital cultural* y de *habitus* son centrales en la comprensión del análisis de Bourdieu y Passeron acerca de cómo los mecanismos de reproducción cultural funcionan concretamente dentro de la escuela. El concepto de *capital cultural* se refiere a los distintos conjuntos de competencias lingüísticas y culturales que los individuos heredan a través de los límites establecidos a la clase social de sus familias; son grupos de significados, calidades de estilo, modos de pensamiento, disposiciones, valores, etc., que el niño o niña hereda de su familia y a los que la sociedad asigna cierto valor o estatus con referencia a lo que las clases dominantes determinan como el capital cultural más valioso. Por otro lado, de acuerdo con Bourdieu, el *habitus* se refiere a las disposiciones subjetivas o competencias y conjunto de necesidades estructuradas que son internalizadas permanentemente en el esquema corporal y en los esquemas mentales de cada persona en desarrollo.

El proceso de “naturalización” en Bourdieu implica una forma de “inscribir” la estructura social en los “esquemas” individuales (corporales y mentales). De esta manera aquello que es fruto de convenciones sociales, o determinaciones culturales, pasa a ser percibido como natural y, por lo tanto, es reificado en lo social.

La “naturalización” está asociada a las instituciones en tanto elementos de la *violencia simbólica*, puesto que encubren, en dicho proceso, su verdadera naturaleza que es arbitraria. La “naturalización” se asocia, entonces, a la legitimación.

En definitiva el concepto de *capital cultural*—uno de los más popularizados en las investigaciones sociológicas de los últimos años—resulta potente para explicar los fenómenos de éxito y fracaso escolar en los sistemas de enseñanza. Los niveles educativos que un individuo pueda lograr en el sistema dependen, en gran medida, del *capital cultural* que heredó de su familia. Hay que tener en cuenta al respecto algunas premisas:

- la cultura está distribuida desigualmente en la sociedad;

- ella se hereda de la familia;
- el *capital cultural* se evalúa por referencia a la cultura dominante.

En consecuencia, resulta ociosa la explicación de por qué algunos sectores sociales tienen éxito en el sistema escolar y otros no. El *capital cultural* de los niños y niñas de las clases dominadas, al ser devaluados por la escuela, cuya referencia es la cultura de las clases dominantes, lejos de permitirles avanzar en el sistema escolar, se convertirá en un verdadero impedimento o un obstáculo para ello. Estos niños y niñas están, por lo tanto, destinados al fracaso en la escuela. Sin embargo, al final, lo vivirán como un fracaso propio –todo, se supone, es fruto de talentos y virtudes individuales– y nunca como fracaso del sistema. El hecho de que algunos de las clases más pobres –las excepciones– logren el éxito, genera la ilusión de que el sistema es justo. “*Así, la función más oculta y más específica del sistema de enseñanza consiste en ocultar su función objetiva, es decir, en enmascarar la verdad objetiva de su relación con la estructura de las relaciones de clase*” (ibíd., 266).

Para poder cumplir con estas funciones el sistema escolar goza de una autonomía relativa que oculta la relación directa entre la función de inculcación y la función de reproducción de la estructura de clases en el ámbito social, ya que le confiere un cierto carácter de neutralidad a su propia acción escolar. “*El sistema escolar, con las ideologías y efectos de su autonomía relativa, es para la sociedad burguesa en su fase actual lo que otras formas de legitimación del orden social y de la transmisión hereditaria de los privilegios ha sido para formaciones sociales anteriores. (...) Instrumento privilegiado de la sociedad burguesa que confiere a los privilegiados el privilegio supremo de no aparecer como privilegiados, logra tanto más fácilmente convencer a los desheredados de que deben su destino escolar y social a su falta de dotes o de méritos cuanto más la desposesión absoluta excluya en materia de cultura la conciencia de la desposesión*” (ibíd., 268-269).

Baudelot y Establet: la escuela dualista

Christian Baudelot y Roger Establet, profesores de sociología de la educación en Francia, en parte de sus trabajos analizan el sistema escolar francés pretendiendo demostrar que la llamada “escuela única” no puede ser “única” en una sociedad de clases.

Esta teoría fue elaborada y expuesta en el libro *La escuela capitalista en Francia*, en el cual los autores se empeñan en demostrar que detrás de la apariencia unitaria y unificadora de la escuela se esconden dos grandes redes. Estas redes de escolarización se corresponden con la división de la sociedad capitalista en dos clases fundamentales: la burguesía y el proletariado.

Reconocen que la escuela unificada y continua es la escuela de la burguesía, de aquellos que logran recorrer el sistema en su totalidad; mientras que para los que abandonan después de la primaria no existe una continuidad y sí escuelas sin ninguna relación ni comunicación entre ellas. La continuidad entre la enseñanza media y los estudios superiores es relativa pero no existe en absoluto una continuidad entre primaria y la enseñanza profesional ni entre la secundaria y la universidad por otra. Son redes completamente distintas debido a que están masivamente destinadas a clases sociales, por los puestos de la división social del trabajo a las que se destinan y también por el tipo de formación que brindan.

Procediendo de modo didáctico, los autores enuncian, preliminarmente, las tesis básicas que pasan a demostrar a continuación luego de eliminar las ilusiones de la unidad de la escuela. Formulan seis proposiciones:

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 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” (ibíd., 42).*

Las dos redes mencionadas en las dos primeras proposiciones atraviesan todo el aparato escolar desde la escuela primaria, que es concebida como la esencial en todo lo que concierne al aparato escolar capitalista, hasta los niveles superiores.

La escuela cumple dos funciones básicas como aparato ideológico del estado: por un lado contribuye a la formación de la fuerza del trabajo, y por otro a la inculcación de la ideología burguesa. Sin embargo estas no son dos funciones separadas ya que la primera se da en el propio proceso de inculcación ideológica a través de las prácticas escolares.

La inculcación de la ideología burguesa es, entonces, la función principal de la escuela. Esta función la desarrolla de dos formas concomitantes: primero a través de la inculcación explícita de la ideología burguesa; en segundo lugar a través de la represión, el sometimiento y la deformación de la ideología del proletariado que, materializándose fuera del aparato escolar, lucha por imponerse.

Se reconoce la existencia de la ideología proletaria pero sin presencia “física” en la escuela, sino apenas bajo la forma de algunos de sus efectos que se presentan como resistencias; su origen y existencia son concebidos fuera de la escuela, en las masas obreras y en sus organizaciones. Esto es, a todas luces desigual: sabemos que todos los niños de todas las clases sociales tienen la obligación de concurrir a la escuela, no siendo así con las organizaciones obreras. En ese marco el papel de la escuela no se limita al reforzamiento y legitimación de 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” (Saviani, 1983, 38)⁷³.

Bowles y Gintis: curriculum oculto y correspondencia

Dentro de las teorías de la reproducción social, los economistas americanos Samuel Bowles y Herbert Gintis, en su obra *La instrucción escolar en la América capitalista*, sostienen que existe una analogía entre las características de la formación escolar y las relaciones de producción en el campo económico.

Para estos autores las relaciones de dominio y subordinación propias de la esfera económica de la sociedad capitalista son reproducidas en los aspectos más importantes de la organización educativa. “*La correspondencia entre la relación social de la instrucción escolar y el trabajo explica la capacidad que tiene el sistema educativo para producir una fuerza de trabajo dócil y fragmentada*” (Bowles y Gintis, 1981, 169).

Según Giroux (1995) Bowles y Gintis comparten con Althusser la noción básica sobre el papel de la escolarización en la sociedad capitalista sosteniendo que las escuelas tienen dos funciones esenciales:

- la reproducción de la fuerza de trabajo necesaria para la acumulación del capital. Esto se realiza mediante la selección y el entrenamiento diferencial, agrupando a los estudiantes por clase y género con respecto a las habilidades requeridas para el desempeño en el empleo;
- la segunda función esencial tiene que ver con la reproducción de formas de conciencia, disposiciones y valores necesarios para el mantenimiento de las relaciones sociales y las instituciones que promuevan la identificación del trabajo en ganancia.

En vez de hacer uso de la noción de ideología, como Althusser, nos brindan la noción del *principio de correspondencia* por el cual “*las relaciones sociales en el salón de clases inculcan en los estudiantes las actitudes y disposiciones necesarias para la aceptación de los imperativos económicos y sociales de una economía capitalista*” (Giroux, 1995, 115).

73. Tomado del portugués, traducción mía.

Entre las principales contribuciones de los planteos de Bowles y Gintis podemos señalar los siguientes:

- mejoraron la comprensión de cómo los mecanismos del *curriculum oculto* trabajan a través de las relaciones sociales en el salón de clases;
- observaron la articulación entre modos específicos de escolarización (según clase y género) con los procesos sociales en el lugar de trabajo;
- ayudaron a aclarar las dimensiones no cognitivas de dominación enfocando el papel de las escuelas en la producción de ciertos tipos de rasgos de personalidad; y el valor de las contradicciones en el proceso de reproducción social así como la importancia de sitios sociales como el familiar.

Esta teoría representa un esfuerzo por comprender el proceso de reproducción a partir del aula —que había sido relegada a la condición de una especie de “caja negra” por el resto de las teorías reproductivistas—. Para ello acuden al concepto de *curriculum oculto* desarrollado a partir de los trabajos etnográficos de Jackson (especialmente el libro *La vida en las aulas* publicado a finales de los años 60 del siglo pasado). En éstos se desvela un entramado de relaciones que arrojan una nueva luz en la comprensión de los procesos de reproducción social y el papel de la escuela en todo esto. Se descubre, por ejemplo, cómo lo estrictamente pedagógico pasa a un segundo plano frente a lo más vinculado con los requerimientos del sistema productivo; por ejemplo “*la ira del profesor se desata con mayor frecuencia por las violaciones de las normas institucionales, que por los signos de deficiencia intelectual del alumno*” (Jackson, *apud* Torres, 1994, 61).

Hay una determinación del sistema escolar por el sistema económico de producción, debido a que éste produce y le brinda a aquél modelos de organización de producción y modelos de relaciones de producción. El sistema escolar los reproduce como modelos de organización escolar y modelos de relaciones educativas, devolviéndole al sistema de producción los perfiles necesarios para toda la escala laboral, de modo que éste siempre ve sus demandas atendidas.

El aula reproduce las relaciones de producción capitalistas como relaciones de educación a través de las prácticas cotidianas, la organi-

zación, las jerarquías, etc., una especie de “currículum” paralelo que escapa a las intenciones de los sujetos en el aula y que, sin embargo, su poder de influencia es mucho mayor que el que pueda generar el “currículum oficial”.

Según esta teoría lo primero que las escuelas hacen es desarrollar en los niños “buenos hábitos de trabajo”, de modo que al finalizar el ciclo escolar la transición del aula a la fábrica, a la oficina o a la empresa les resulta fácil.

Estos autores no consideran relevantes los contenidos formales enunciados en los planes y programas o en libros —el *qué* se enseña— en los procesos de reproducción social, sino las rutinas institucionales, las prácticas, las estrategias de enseñanza las experiencias cotidianas —el *cómo* se enseña—.

Sin embargo, otros investigadores verán que los contenidos escolares suponen complejos procesos sociales de selección, organización, jerarquización y distribución; y éstos sí tienen fuertes implicaciones en los procesos de reproducción.

Bernstein: los códigos sociolingüísticos

Basil Bernstein (1924-2000) es considerado uno de los fundadores de la sociolingüística y un representante de las teorías de la producción cultural. Nacido en Londres, tuvo una educación primaria y secundaria en escuelas públicas en un área de proletarios e inmigrantes. En 1947 ingresa a la Escuela de Economía de la Universidad de Londres para estudiar sociología, recibe influencias del pensamiento de Durkheim y más tarde de Marx.

La investigación y la teoría de Bernstein representan uno de los esfuerzos contemporáneos más importantes en la sociología por comprender las relaciones entre poder, significados y conciencia. Su obra ha explorado ese tema clásico a través del estudio de la interacción entre lenguaje y relaciones sociales, y de los procesos de producción y reproducción cultural en la escuela.

Su principal obra, *Clases, Códigos y Control*, es una selección de sus trabajos publicados entre 1958 y 1977 en tres volúmenes. Allí estudia el papel de la educación en la reproducción cultural de las relaciones

de clase, “*las ideas tienen que ver con la gente, con las comunidades y sus expresiones simbólicas y su regulación*” (Bernstein, 1988, 11).

Para él, el currículo, la pedagogía y la evaluación constituyen sistemas de mensajes cuyos principios estructurales subyacentes representan modos de control social. La educación moldea la identidad y la experiencia y, poder y control se verían imbricados en los mecanismos estructuradores de las experiencias y conciencias de los hombres, que pasan por espacios sociales como la familia, la escuela y el mundo del trabajo.

Los principios del control social serían codificados en los mecanismos estructuradores que moldean los mensajes entrañados en las escuelas y otras instituciones sociales. Las escuelas contienen entonces un código educacional, que es importante porque organiza las formas en que la autoridad y el poder van a ser mediados en todos los aspectos de la experiencia escolar concreta. “*En la medida en que la escuela es un instrumento fundamental en la división del trabajo por medio del control que ejerce sobre el destino ocupacional de sus alumnos, parece desempeñar una pronunciada función burocrática*” (ibíd., 61).

Las consecuencias de las formas de organización social se transmiten en términos de ciertas selecciones léxicas y sintácticas. “*De este modo diferentes formas de relación social pueden generar sistemas de lenguaje o códigos lingüísticos muy diferentes (...). La estructura social se convierte en el substrato de la experiencia del niño, esencialmente a través de las variadas consecuencias de los procesos lingüísticos*” (ibíd., 150).

El código sociolingüístico puede ser de dos tipos: el *código restringido* y el *código elaborado*. Estos códigos tienen significados que están directamente conectados con conceptos de clasificación y estructuración, o sea, se refieren a la relación entre contenidos, a la fortaleza y debilidad en la construcción y mantenimiento de los límites que existen entre las diferentes categorías, contenidos, etc. (clasificación). Esta característica subyace a la división del trabajo en el centro de la experiencia educativa y de la sociedad en general.

Quienes usan el código lingüístico restringido se orientan hacia unos significados más particularistas o dependientes del contexto, implícitos en el lenguaje; mientras que quienes usan el código lingüístico elaborado se orientan hacia unos significados de tipo universal, independientes del contexto, significados que se hacen explícitos en

los modos de integración social y de las estructuras simbólicas por medio del estudio del proceso de su reproducción y cambio” (Bernstein, 1988, 23).

El código elaborado que se usa en la escuela puede estar regulado por las relaciones de clase, el proceso de transmisión en la escuela, el curriculum, las prácticas pedagógicas, las reglas de secuenciación de materias y tiempos, etc., pueden estar también regulados por la clase social. Esto quiere decir que la escuela construye discursos a los que los niños y niñas de clases desfavorecidas no pueden o tienen dificultades para acceder, en cambio sí pueden acceder aquellos niños y niñas de clases favorecidas, en cuyo código de clase se basa la construcción de dichos discursos. El código restringido puede, por lo tanto, tomar la forma de un curriculum tradicional caracterizado por la rigidez en las materias y marcadas relaciones jerárquicas entre estudiantes y maestros, ya que se refiere a una fuerte clasificación y estructuración. A esto Bernstein (1993) llamó *curriculum de colección*. En cambio el código elaborado se caracteriza por una clasificación y estructuración débiles, representado por un currículum en el que los sujetos y las categorías están más integrados y las relaciones de autoridad entre alumnos y docentes son más flexibles, pasibles de modificaciones; a este tipo de curriculum lo llamó *integrado*.

A la pedagogía que se expresa a través de marcos débiles y de una clasificación también débil (por ejemplo el control del docente sobre sus alumnos es más bien implícito, el alumno aparentemente regula sus propios movimientos, etc., con criterios de evaluación múltiples y difusos) la denomina *pedagogía invisible*. Por otra parte si el enmarcamiento y la clasificación son fuertes (con controles explícitos, criterios rígidos, etc.) estamos ante una *pedagogía visible*. “Definiré ahora dos tipos genéricos de práctica pedagógica del siguiente modo. Si las reglas de orden regulador y discursivo constituyen criterios (jerarquías/sucesión/ritmo) explícitos, denominaré a este tipo de práctica pedagógica visible (PV) y, si las reglas de orden regulador y discursivo son implícitas, la llamaré práctica pedagógica invisible (PI)” (Bernstein, 1993, 79).

Las *pedagogías visibles* siempre pondrán énfasis en la “performance” del niño, operando para producir diferencias entre ellos y confiando importancia al producto externo del niño. La “performance” Bernstein (1993) la define como el grado de ajuste del “adquirente” (niño o niña) a los criterios explicitados.

Las *pedagogías invisibles*, en cambio, pondrán siempre énfasis en los procedimientos internos del niño o niña ya que, al no haber criterios explícitos a los cuales deberá ajustarse, se procurará que pueda “*crear su texto en condiciones de limitaciones externas en apariencia mínimas y en un contexto y relación social que parecen muy La nueva favorables para el texto “espontáneo” que ofrece el adquirente*” (Bernstein, 1993, 79).

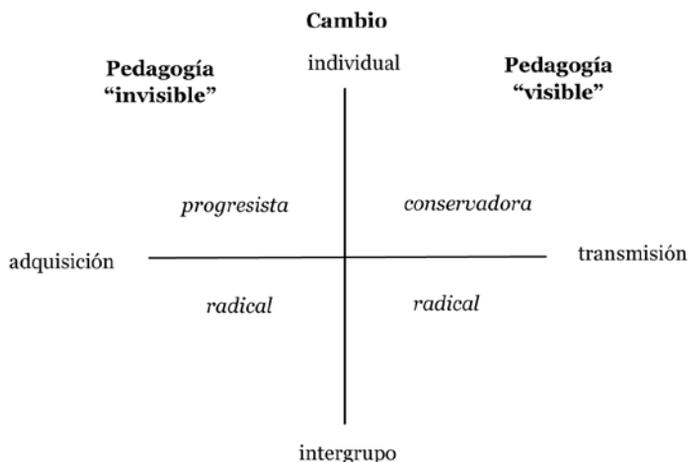


Fig. 3. Gráfico tomado de Bernstein, 1993, 81.

Inherentes a estos dos tipos de pedagogías se desarrollan distintas teorías de la instrucción –radicales, progresistas y conservadoras– según enfaticen, en un plano, el cambio en el individuo o en los grupos; y en otro plano, el interés fundamental recaiga en la “adquisición” o sobre la “transmisión”, de acuerdo al esquema de la figura 3.

La teoría de Bernstein intenta desmarcarse de las perspectivas “objetivistas” que definen al sujeto como pura determinación estructural y de las “subjetivistas” e innatistas que lo suponen totalmente autónomo. Más bien supone un sujeto concebido en la dialéctica entre estructura y subjetividad capaz de transformar y a la vez ser transformado por/en los condicionamientos estructurales.

La nueva perspectiva crítica: superando al reproductivismo

La perspectiva reproductivista de la educación, por su modelo conceptual particular, parece estar impedido de teorizar sobre las posibilidades de cambio social a través de la escuela. Esto llevó a que fueran acusados de generar un clima de pesimismo y desánimo entre los docentes. A partir de la década de los 80' del siglo XX, se acumulan críticas a estos autores desde nuevas investigaciones y teorías que surgen en un marco conceptual neomarxista y posestructuralista.

Las llamadas *teorías de la resistencia* encabezarán estas críticas al reproductivismo aunque mantengan algunos de sus supuestos conceptuales marxistas. “*El concepto de resistencia es algo fundamental en estos últimos años, y viene a suponer la superación de las teorías pesimistas de la «reproducción irremediable»*” (Torres, 1994, 113).

En ese sentido, los críticos actuales se apartan de los reproductivistas tratando de superar el vacío dejado por éstos en cuanto a la posibilidad de estructurar alternativas de resistencia y contrahegemonía. Sus planteamientos buscan superar tanto el determinismo estructuralista del reproductivismo como el subjetivismo “mentalista” de las concepciones liberales *escolanovistas* y afines. Se desarrollan básicamente desde la sociología y están fundados en las aportaciones del marxismo cultural, de la *Escuela de Frankfurt* y de algunos planteamientos marxistas menos heterodoxos como los de Gramsci, entre otros.

Estos nuevos modelos teóricos captan las resistencias que se producen en las aulas a partir de los aportes generados por una perspectiva “microsociológica” o de las antropologías culturales.

En general le impugnan al reproductivismo el haber realizado análisis en los cuales establecen relaciones demasiado mecánicas e inmediatas, sin ningún tipo de mediación, entre sistema escolar y economía. Además consideran que las teorías de la reproducción tienden a cometer los clásicos “errores” del marxismo ortodoxo decimonónico, o sea, un determinismo economicista demasiado acentuado. En efecto, estas teorías tienden a reducir las explicaciones de los procesos de reproducción a uno sólo de sus factores sociales, el económico, dejando de lado otros aspectos como los del ámbito de la cultura.

Por otra parte se le acusa al reproductivismo de manejar una noción de poder demasiado esquemática y simple: el poder es visto como algo que fluye de arriba hacia abajo, es siempre negativo, unidireccional y concentrado –es siempre “poder de dominación” y lo ejercen los grupos o clases dominantes sobre los grupos o clases dominados–. Las nuevas perspectivas críticas, en cambio, redefinen el poder como algo que se distribuye por todo el tejido social, lo ejercen todos, por lo tanto todos son objetos y sujetos de poder. El poder es también productivo, hay poder de dominación y poder de resistencia.

La escuela, en la perspectiva reproductivista, es entendida como un espacio homogéneo de dominación. Esta visión, a juicio de los nuevos teóricos de la resistencia, tiene muy poco que ver con lo que realmente ocurre en el seno de las instituciones educativas. Allí –en el marco de la redefinición del poder señalado– se da dominación y resistencia, o sea, conflicto. La escuela, lejos de ser un espacio homogéneo de dominación, es un espacio heterogéneo, conflictivo, de reproducción y también de producción. La emancipación y la transformación son posibilidades.

Poco a poco las *teorías de la resistencia* o *teorías emancipatorias* de la educación van a ir sustituyendo la sensación de pesimismo –crítico pero “objetivista”– por una de renovada esperanza, pero sin caer en el “optimismo pedagógico” –ingenuo y “subjetivista”–, sino consciente de los condicionamientos estructurales.

El enfoque interpretativo de la investigación educativa

La *investigación-acción* interpretativa, como forma de entender y de llevar adelante la práctica educativa, se encuadra en un movimiento de redefinición de la profesión docente: el docente como profesional reflexivo.

Este movimiento a favor de la *práctica reflexiva* ha sido el fundamento, en las últimas décadas, de las reformas de enseñanza y de la formación de docentes en gran parte del mundo. Se han extendido los esfuerzos, en muchos países, tendientes a convertir la investigación reflexiva en el componente central de la reforma educativa.

En pocas palabras se podría decir que este movimiento internacional, iniciado en el ámbito de la enseñanza y en la formación docente bajo el lema de la *reflexión*, constituye una reacción contra la visión de los educadores como meros “aplicadores” de las decisiones de terceros que desde el exterior de las aulas proponen y prescriben las prácticas escolares. En definitiva es un rechazo a las reformas estructuradas desde “arriba” y desde “afuera”, que convierten a los educadores en participantes pasivos.

El movimiento de *enseñanza reflexiva* supone la visión de los educadores y educadoras como profesionales que deben desempeñar un papel central en la formulación de los objetivos, fines y medios de su tarea; un papel activo que implica el reconocimiento de que la educación y la enseñanza debería ponerse en manos de los educadores.

Este movimiento de la *investigación-acción* resulta una de las alternativas más firmes a la tradición reformista positivista de la educación. Extrae sus fundamentos epistemológicos de la tradición “interpretativa” de las ciencias humanas.

En la controversia acerca del estatuto científico de las ciencias humanas, unos se mostraron partidarios de que éstas adoptasen los objetivos y métodos de las ciencias naturales y otros, en cambio, proponían que las ciencias sociales deberían abandonar la intención de explicaciones científicas y orientarse a una “interpretación” de la vida social, entendida ésta como el producto de los entendimientos cotidianos.

El segundo enfoque de la naturaleza de las ciencias sociales, el “interpretativo”, tiene una larga tradición. Sus orígenes se pueden rastrear en el siglo XVII, siendo elaborado por los teólogos protestantes que querían desarrollar un método que demostrara que el sentido de la Biblia podía ser entendido directamente con la lectura del texto sin mediación eclesiástica. El método técnico desarrollado se llamó *hermenéutica* y consistía en un sistema de interpretación de significados. Ya en el siglo XVIII se lo usaba no sólo en la interpretación de textos bíblicos, sino también en otros campos como el arte, la literatura y la música, siendo muy difundido en el ámbito de la jurisprudencia y la filología.

Recién a finales del siglo XIX un grupo de teóricos alemanes (entre los que se encontraban Dilthey y Weber) difunden y perfeccionan la interpretación *hermenéutica* dándole a las ciencias sociales una base

epistemológica alternativa a la positivista que dominaba el mundo occidental. El desarrollo teórico y metodológico acerca del papel del “entendimiento interpretativo” en el campo de las ciencias sociales se restringió a Alemania durante mucho tiempo, pero las deficiencias del planteamiento positivista en el campo determinó que los países de habla inglesa también se orientaran a la alternativa “interpretativa”.

Actualmente se puede decir que la noción de “ciencia social interpretativa” incluye una variedad de posturas que van desde la hermenéutica alemana de Gadamer hasta la filosofía analítica del segundo período de los planteos de Wittgenstein (el de *Investigaciones filosóficas*).

La *fenomenología* es otra de las fuentes en las que se basa el enfoque interpretativo. Es una filosofía y un método que tienen como precursor, a fines del siglo XIX, a Franz Brentano; pero fue Edmund Husserl (1859-1938) quien formuló sus principales líneas abriendo camino al existencialismo. Si bien “*la tradición fenomenológica se ha diversificado internamente en grado extremo*” (Giddens, 1993b, 26), su concepto básico unificador es el de *intencionalidad*, por la cual se intenta superar las tendencias racionalistas y empiristas surgidas en el siglo XVIII.

El propósito primordial de Husserl fue establecer un esquema filosófico que trascendiera el conocimiento científico postulando que toda ciencia es intencional. Esto significa que, contrariamente a lo que afirman los racionalistas, no hay pura conciencia separada del mundo, sino que toda conciencia es conciencia de alguna cosa. Por otro lado tampoco hay objeto *en sí*, ya que todo objeto es siempre para un sujeto que le da significado.

La fenomenología, en sentido amplio, es la ciencia de los fenómenos –más estrictamente de los fenómenos que se manifiestan en la conciencia–; su preocupación es analizar el contenido de la conciencia con la pretensión de llegar a una ciencia que carezca de supuestos que le impidan la formulación de conclusiones generales.

Inicialmente a través de Husserl se buscó desarrollar un método que permitiera lograr un saber universal. Como forma especial de conocimiento, la fenomenología se constituye en una visión intelectual de un objeto que se basa en la intuición eliminando todo lo subjetivo, excluyendo todo lo teórico y prescindiendo de toda tradición. De esta

manera se estaría en condiciones de un acercamiento “a las cosas mismas”. Consiste, en suma, en analizar las estructuras de la conciencia como esencias retornando a las vivencias y actos de la misma.

La fenomenología parte del supuesto de que lo subjetivo puede ser fuente de conocimiento y presupuesto metodológico de la ciencia. El investigador utiliza –para tratar de aproximarse al estudio, análisis y conocimiento de la realidad–, la propia experiencia a través de la *intuición eidética* como principal fuente del conocimiento. La *intuición eidética* es la consideración de la esencia de los objetos en su concepción íntegra a través de la experiencia subjetiva inmediata.

En ese sentido la fenomenología se ha convertido en una importante fuente de influencia para la investigación interpretativa, aportándole algunos elementos como la primacía otorgada a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento, el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, y el interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción.

Se puede decir que el fenomenólogo busca comprender los hechos mediante métodos cualitativos que le proporcionen un mayor nivel de comprensión personal de los motivos y creencias que están por detrás de las acciones de las personas.

El concepto *fenómeno*, que en griego significa “lo que aparece”, nos permite comprender mejor que la fenomenología aborda los objetos del conocimiento tal como aparecen, o sea, como se presentan a la conciencia. Por su parte la conciencia es “dadora” de sentido, fuente de significado para el mundo. No obstante es bueno subrayar que la conciencia que el hombre tiene del mundo es más amplia que el mero conocimiento intelectual, pues ella es fuente de intencionalidades no solamente cognitivas, sino también afectivas y prácticas.

En cuanto a lo estrictamente educativo, la producción de conocimiento acerca de lo que constituye una enseñanza adecuada ha sido considerada tradicionalmente como propiedad exclusiva de los académicos “expertos”, los centros de investigación y universitarios, desconociéndose que los educadores también tienen teorías que pueden contribuir a la creación de una base de conocimientos formalizada sobre la enseñanza. No se trata de rechazar al conocimiento llamado “académico” en aras del conocimiento de los docentes, sino de reivin-

dicar el respeto hacia el conocimiento práctico de los mismos frente a los intentos de definir una base de conocimientos para la enseñanza que prescindiera de estas voces.

Sin embargo los esfuerzos que se han producido en los últimos años para el fortalecimiento del papel de los docentes no han sido suficientes; muchas reformas terminan fundamentándose y nutriéndose exclusivamente de investigaciones académicas, relegando a educadores y educadoras al papel de consumidores de las mismas.

El concepto del docente como *profesional reflexivo* reconoce que las prácticas de los “buenos” educadores encierran una gran riqueza de saberes y que el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio de la docencia debe partir de la reflexión sobre la propia experiencia. Esto también supone que aprender a ser profesor o maestro es un proceso que se extiende por toda la carrera docente, más allá de los programas y de las instituciones de formación docente que, en el mejor de los casos, sólo pueden brindar elementos para que los docentes empiecen a enseñar.

Se puede decir que el concepto de enseñanza reflexiva tiene su origen en el pensamiento de Dewey (1989), quien a comienzos del siglo XX promovió la acción reflexiva de docentes en sus prácticas, definiéndola como una manera de ser activa, constante y cuidadosa de los docentes, que implica no sólo manejo de fundamentos teóricos, sino también intuición, emoción y pasión. No es algo que pueda enseñarse como conjunto de técnicas para uso de educadores. Dicha acción se contrapone a la acción rutinaria orientada por el impulso, la tradición y la autoridad.

En la acción reflexiva, según Dewey, deben darse tres actitudes:

- *apertura*, que implica la actitud de estar abiertos a alternativas con el deseo de atender a más de un punto de vista y reconocer errores propios;
- *responsabilidad*, que implica la actitud de reflexionar acerca de las consecuencias de nuestra acción visualizando cómo funcionan las cosas, para qué y para quién;
- *sinceridad*, que implica la actitud de responsabilizarse de su propio aprendizaje.

Por su parte Schön –un referente importante de la perspectiva reflexiva– señala una nueva vía para conocer *qué* son las cosas y *cómo* se llega a ese conocimiento. Su perspectiva se acerca a la constructivista en el sentido de considerar a la realidad como construcción hecha por quienes creen que la han investigado y descubierto. Según él lo que se conoce está inextricablemente unido a cómo se hace; de esta manera la visión de la realidad está mediatizada por los procesos usados para llegar a aprehenderla, por lo que no es una imagen verdadera de lo que existe fuera de nosotros. El conocimiento, por lo tanto, no es un fenómeno estático, sino que se lo concibe en términos de una construcción progresiva.

La preocupación de Schön se centra en averiguar qué construcción del “conocimiento-en-la-acción” tienen los profesionales, tratando de articular, a la vez, una “epistemología de la práctica” en base a las acciones que realizan los profesionales estudiados –que por su propia naturaleza no se pueden convertir en normas o reglas que prescriban la práctica–.

Este tipo de conocimiento se apoya en los conceptos de *reflexión-en-la acción* y *reflexión-sobre-la-acción*, que indican que los actores (en este caso los docentes) están experimentando, actuando a fin de observar qué es lo que ocurre con situaciones problemáticas de las que tratan de extraer significados.

Según Schön la epistemología dominante en educación ha sido la racionalidad técnica. Esto ha significado la aplicación de una teoría y una práctica científicas para la solución de problemas instrumentales. En cambio su propuesta de *reflexión-en-la acción* se refiere al tipo de conocimiento implícito que está presente *en* nuestra acción. A veces los actores piensan en lo que hacen mientras lo hacen estimulados por la sorpresa. Cuando alguien reflexiona-en-la-acción se convierte en un investigador de su contexto práctico independizado de la teoría establecida y construyendo la suya propia. En este aspecto no se separa el pensamiento de la acción, sino que ésta se construye en el propio proceso de indagación. La “racionalidad técnica” indica una forma de indagación, mientras que la *reflexión-en-la acción* señala un tipo particular de ésta.

En la actualidad el movimiento de enseñanza reflexiva parece acomodarse, en muchos países, bajo la racionalidad técnica, al someter la

evaluación de los docentes a una norma externa basada en una investigación “académica” o circunscribiendo la reflexión de los educadores al ámbito de su propia práctica o sobre sus alumnos, eludiendo con esto cualquier consideración de los aspectos estructurales o sociales de la enseñanza que puedan estar configurando las prácticas que se desarrollan en el aula.

Esta tendencia se orienta a una acción individualista obstaculizando con ello el posible desarrollo de capacidades de transformación de los aspectos estructurales problemáticos que impiden su acción educativa. Esto podría traer como consecuencia que los educadores terminen por considerar sus problemas como exclusivos, alejando de responsabilidades a los demás educadores como clase o colectivo, a la estructura y a los sistemas escolares.

La investigación en el aula puede adoptar, como vimos arriba, muchos matices que se pueden agrupar en tres enfoques básicos: el *técnico*, el *interpretativo* y el *crítico*. En el enfoque técnico el investigador aborda la práctica desde “afuera” tratando de no “contaminarse” con la realidad, de ser “objetivo”. En el enfoque interpretativo, en cambio, el investigador trata de entender tanto las prácticas como las situaciones donde ellas se desarrollan tratando de averiguar lo que significan pero desde las ideas de los agentes (docentes).

Este enfoque no considera las condiciones externas que configuran y distorsionan los propios entendimientos de los educadores y las educadoras. Además es incapaz de suministrar maneras para descubrir dichas distorsiones y, por lo tanto, para superarlas desde la práctica. Por su parte el enfoque crítico busca develar la realidad para los que están en la práctica a fin de que puedan tomar decisiones emancipadas.

Stenhouse: los inicios del enfoque práctico

El movimiento de los educadores como investigadores surge en Inglaterra en los años sesenta, pero toma impulso en los setenta bajo la dirección de Lawrence Stenhouse (1926-1982), quien promovía una reforma curricular basada en la escuela instaurando con ello un nuevo paradigma de diseño curricular en Gran Bretaña.

El pensamiento de Stenhouse iba más allá de los convencionalismos de la época, en el que el mundo universitario de académicos que defendían el modelo de desarrollo curricular basado en el producto y no en los procesos, dominaba el escenario de la reforma educativa.

Para él el rol docente consistía en desarrollar estrategias razonables en su contexto, y “*esas estrategias no podían determinarse con antelación a las circunstancias en las que tendrían que operar*” (Elliot, 1993, 29).

Desde esta perspectiva la pedagogía es vista como el intento de desarrollar, de forma práctica, unos principios de procedimiento concretos basados, necesariamente, en un proceso reflexivo, adoptando la forma de un proceso experimental de investigación curricular. Esto molestó a los sectores tradicionalistas que veían a la enseñanza como la aplicación de principios pedagógicos predeterminados.

El pensamiento de Stenhouse profundiza la dimensión ética de toda práctica educativa, a diferencia de la actividad técnico-instrumental, la actividad “práctica”⁷⁴ humana encuentra su valor en su propio sentido, cuya definición la dan los docentes; por lo tanto el carácter ético reside en la propia actividad educativa.

Esta perspectiva da fundamentos a un modelo de formación docente basado en la reflexión sobre la práctica. Consecuentemente la formación teórica de los docentes se ve disminuída en perjuicio de su estatus profesional.

Elliot: la *investigación-acción reflexiva*

John Elliot, discípulo y colaborador de Stenhouse, es un continuador de la línea “práctica” de *investigación-acción* y profundo crítico de quienes generalmente suponen que los conceptos de sentido común empleados por educadores acerca de sus situaciones educativas son muy vagos e imprecisos. Señala que el grado necesario de precisión conceptual tiene que ver con los propósitos con los que se emplean los conceptos; en ese sentido los conceptos de sentido común no necesi-

74. El término se refiere al interés aristotélico por el cual la acción humana se acomoda a los valores.

riamente deben ser suficientemente precisos para los fines científicos mientras lo sean para los fines de los docentes.

Distingue los conceptos *definidores* de los *sensibilizadores*. Los primeros son objetivos de la *investigación sobre educación* mientras que el segundo es propio de la *investigación educativa*.

Propone el desarrollo de una teoría del sentido común elaborada tanto desde el punto de vista de la ciencia como desde la práctica, y que consistiría en el desarrollo de la comprensión de los conceptos de sentido común mediante el estudio de casos. “*El desarrollo profesional del docente depende, en cierta medida, de la capacidad de discernir el curso que debe seguir la acción en un caso particular, y ese discernimiento se enraíza en la comprensión profunda de la situación*” (1994, 176). En ese sentido se hace necesario un nuevo modelo de desarrollo profesional subyacente a las nociones de “autoevaluación”, “docentes investigadores” e *investigación-acción*, que rechace el modelo de “usuarios” o “consumidores” pasivos de conocimientos.

El modelo de usuarios de conocimiento (modelo técnico o positivista) promueve un control jerárquico sobre las actividades de los educadores por el cual los investigadores proporcionan conocimiento que son tomados por los centros de formación docente y traducidos a capacidades y reglas técnicas, a su vez, los directores o inspectores vigilarán su estricta aplicación en las clases.

El modelo necesario para el desarrollo profesional propuesto por Elliot es el modelo *generador de conocimientos* que presupone que sólo a través de la comprensión alcanzada por los docentes de sus propias prácticas se puede lograr el mejoramiento de las mismas.

En el enfoque técnico no se puede resolver el problema de la teoría y la práctica ya que las formas usuales de abordar la realidad y producir conocimiento separan del proceso a los agentes –“objeto” de la investigación–, determinando que los mismos se sientan amenazados por la “teoría”.

Se pueden señalar tres características del enfoque positivista, según Elliot, que refuerza el sentimiento de amenaza que sienten los educadores en relación con la “teoría”:

- está elaborada, desde “afuera” por extraños que se dicen expertos;

- adopta la forma de generalizaciones sobre las prácticas de los docentes;
- el uso de modelos de práctica derivados de algún ideal de individuo o de sociedad que no siempre es el ideal de los docentes.

La *investigación-acción* corresponde al modelo *generador* aludido por Elliot, donde “*la práctica profesional del docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, es un proceso de acción y de reflexión cooperativa (...) donde el profesor/la aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de sus alumnos/as...*” (Sacristán y Pérez Gómez, 1994, 429).

Los educadores, en esta perspectiva, desarrollan sus propias comprensiones a través de la reflexión sobre sus intervenciones enfatizando en los aspectos morales de sus prácticas, sin embargo, dejan de lado o tienden a minimizar los aspectos sociales que puedan estar configurándolas.

El enfoque emancipatorio de la investigación educativa

Basados en los aportes neomarxistas –fundamentalmente en los de la *Escuela de Frankfurt* (especialmente los de Habermas)-, se han propuesto un conjunto de procesos de indagación y cambio social autorreflexivo en el ámbito de la educación. Dicho enfoque se presenta como alternativa no solo a la tradición positivista de investigación educativa, sino también a la tradición “interpretativista” de las ciencias sociales. La *investigación-acción*, convertida en un proceso colectivo de constitución de comunidades autocríticas de indagación y transformación de las situaciones sociales adversas, es la principal meta de los adeptos a este modelo. Presento ahora algunos de sus principales representantes.

Carr y Kemmis: el modelo habermasiano en la enseñanza

Wilfred Carr y Stephen Kemmis son dos de los más importantes teóricos contemporáneos que han promovido una ciencia crítica de la educación. Lo han hecho intentando desarrollar las bases de una nueva teoría de la enseñanza partiendo del rechazo de los supuestos del positivismo y del paradigma interpretativo en las ciencias sociales. Carr es un filósofo inglés que publicó entre otros *Hacia una ciencia crítica de la educación* y Kemmis es un respetado profesor e investigador de la Universidad de Deatkin en Australia con una profusa producción literaria en el campo del currículo. Ambos escribieron la emblemática *Teoría crítica de la enseñanza* en donde desarrollan espléndidamente los fundamentos teóricos de un enfoque crítico en la formación del magisterio y del profesorado. Sus planteos están basados en los trabajos de Jürgen Habermas sobre el desarrollo de una ciencia social crítica que sustituya y supere los planteos positivistas e interpretativos de las ciencias humanas.

Kemmis ha reconocido la importancia de otros planteos críticos como los de Apple, Popkewitz, Grundy y Giroux, pero su preocupación es la de encontrar una perspectiva más activista para la ciencia social, una perspectiva del compromiso con el cambio que sólo un enfoque emancipatorio podría darlo. Según él, el educador brasileño Paulo Freire representaría esa perspectiva (Braga y Cascante, 1992).

Al igual que su colega Carr, busca distanciarse de los enfoques positivista e interpretativo aunque con este último las diferencias son de grado pues comparten supuestos epistemológicos básicos. Pero “*a diferencia del investigador interpretativo, que quiere averiguar la significación de lo pasado para lo presente, el investigador activo quiere transformar el presente para dar forma a un futuro distinto*” (Carr y Kemmis, 1988, 194), con lo cual no basta considerar las voces de los actores sino también someter a crítica sus propios autoentendimientos que pueden estar configurados o distorsionados por la ideología por ejemplo y que podría eludir, por este hecho, los cambios que sean realmente necesarios para esa realidad concreta.

Wilfred Carr –para quien los cambios en el discurso, en el lenguaje del discurso y en la educación, son también cambios sociales–

opina que la perspectiva crítica de reforma educativa ve a los educadores y educadoras no como un obstáculo al cambio ni como causa del problema de reforma, como lo ve el positivismo, sino como respuesta a los problemas que enfrenta la educación.

“Así la aspiración de la aproximación crítica es aumentar la autonomía racional de los practicantes. Persigue esta aspiración interpretando la práctica educativa no simplemente como una práctica moral sino también como una práctica social que está históricamente localizada, culturalmente asentada y, por consiguiente, siempre vulnerable a la distorsión ideológica” (Carr, 1990, 83).

Vista así, la aproximación crítica trata de educar a los docentes en la práctica promoviendo el autoentendimiento, de manera similar a como lo concibe también la aproximación interpretativa, pero se distingue de ésta porque promueve el autoentendimiento no solo como “ilustración” o “iluminación” que orienta a los actores sobre sus creencias y comprensión, sino que también los emancipa de las creencias y comprensiones irracionales que puedan haber heredado de la costumbre, de la tradición o de la ideología.

La *investigación-acción* es definida como “*una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar*” (Carr y Kemmis, 1988, 174). La *investigación-acción* se ocupa del mejoramiento de las prácticas, de los entendimientos y de las situaciones educativas; por lo tanto, “*se basa necesariamente en un enfoque de la verdad y de la acción como socialmente construidas e incorporadas en la historia*” (ídem, 193). Es en sí misma un proceso histórico de transformación de prácticas, de entendimientos y de las propias situaciones donde ellas ocurren: tiene lugar *en y a través* de la historia.

Entre las características de la *investigación-acción* crítica o emancipatoria se pueden señalar las siguientes:

- La *investigación-acción* implica relacionar los tres elementos antes aludidos: las prácticas, los entendimientos y las situaciones. En ese sentido “*el investigador activo, al tratar de mejorar las prácticas, los entendimientos y las situaciones, procura avanzar con más seguridad hacia el futuro mediante la comprensión de cómo sus propias prácticas son construcciones sociales engloba-*

das en la historia, y considerando desde esa perspectiva histórica y social las situaciones o instituciones en que él trabaja” (ibíd., 193).

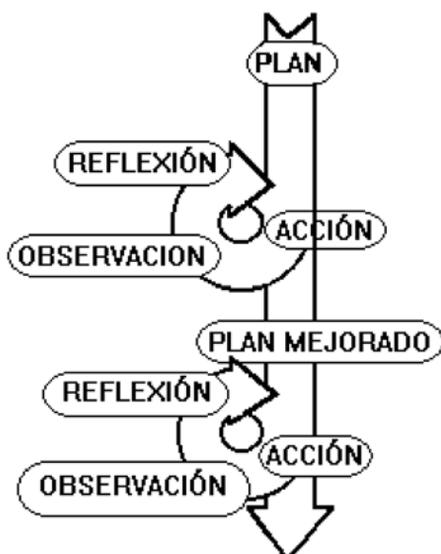


Fig. 4. La espiral autorreflexiva.

- También la *investigación-acción* es un proceso social deliberado, ya que enfoca tanto las prácticas sociales en la educación como los entendimientos de los docentes que se comparten a través del proceso social del lenguaje. El investigador, en este caso, no solo reconoce este carácter social de los elementos interrelacionados que debe modificar, sino que también se compromete a difundir el proceso para que cada vez más personas colaboren en todas las fases del proceso, confiéndole un papel más activista al investigador (rasgo que los distingue de investigadores interpretativos).
- Otra de las características de la *investigación-acción* es su modelo lewiniano de la espiral autorreflexiva de ciclos de *planificación, acción, observación y reflexión* seguida de nuevos ciclos de planificación, acción, observación y reflexión posteriores, revelándose una de las cualidades dialécticas señaladas por

Carr y Kemmis de la *investigación-acción*: la interrelación entre análisis retrospectivo (referido a la reflexión) y acción retrospectiva (ver figura 4).

Esta relación dialéctica entre el entendimiento retrospectivo y acción prospectiva puede considerarse, dentro del contexto de la investigación educacional activa, como un programa de reforma educativa organizado en el cual la tensión entre ambos elementos se da en cada uno de los “momentos” del proceso. Para Kurt Lewin, el psicólogo que acuñó la expresión investigación-acción, el proceso se constituye por la planificación, la concreción de los hechos y la ejecución; generalmente la planificación comienza por una idea general cuyo paso primero es examinarla con detenimiento desde el marco inicial del investigador y a la luz de los medios que dispone se trata luego de ir concretando más hechos acerca de la situación, y a continuación se procede a la fase de ejecución del primer paso del plan general.

En la primera fase de planificación se puede obtener un “plan global” tentativo y una decisión sobre el primer paso de la acción; esta fase puede modificar, de cierta forma, la idea original. Por otra parte el proceso de ejecución del primer paso va seguido de una etapa de concreción de los hechos que permite valorar la acción emprendida posibilitando la planificación correcta del siguiente paso, la modificación del “plan global” y, consecuentemente, el aprendizaje de los planificadores. A todo esto le sigue un nuevo bucle de planificación, ejecución y reconocimiento de los hechos.

Se destacan por lo menos tres aspectos que le son propios a la *investigación-acción*:

- su carácter participativo,
- su impulso democrático,
- su aporte tanto a la ciencia social como al cambio social.

Pero, ¿cuál ha sido la historia de la *investigación-acción*? Se puede decir que existen tres hitos o momentos claves en la evolución de la *investigación-acción* que la fueron conformando y que representan, además, distintos enfoques de la misma:

- Un primer momento situado en la década del 40, en Estados Unidos, donde comenzaba a darse un auge de las investigacio-

nes desde la psicología social. Kurt Lewin se dio cuenta de que las reformas o intervenciones en las comunidades que habían participado activamente en la toma de decisiones durante el proceso de la investigación, resultaban más duraderas y aceptadas por la misma. Este tipo de intervención, donde la comunidad participaba activamente y democráticamente, la llamó investigación-acción. Se definía como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados (espiral autorreflexiva). En su origen era un modelo tecnológico más de intervención que pronto sería absorbido por las prácticas positivistas.

- Un segundo momento en la década del 70 en Inglaterra. Sus representantes más importantes son Lawrence Stenhouse y John Elliot, quienes desarrollaron experiencias de innovación y cambio en educación a partir de la *investigación-acción*. Era definida por estos autores como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción.
- Y un tercer momento de esta historia de la *investigación-acción* lo encontramos en la década del 80, en Deatkin, Australia, con los trabajos desarrollados por Wilfred Carr y Stephen Kemmis dentro de una perspectiva emancipadora. La conciben como un proceso de cambio social autorreflexivo emprendido colectivamente por los propios participantes para mejorar sus prácticas, sus entendimientos y las situaciones donde se dan.

Se puede decir que existen dos enfoques dominantes de la *investigación-acción*: el interpretativo o hermenéutico y el crítico o emancipatorio. Los desarrollos de estos modelos –espoleados por ciertas sociologías y ciertas antropologías contemporáneas– permitieron volver a situar, en el campo educativo, el foco teórico en el docente.

La *investigación-acción* en educación ha tenido una gran difusión y desarrollo en los últimos años. La incorporación de la investigación en la formación docente, las demandas corporativas de profesionalización y de estatus social de los educadores y educadoras, su reivindicación en las definiciones de sus prácticas, etc., son algunos aspectos asociados a ello.

Giroux: conflicto y resistencia en las aulas

Henry Giroux es, entre los actuales teóricos de la corriente crítica o radical de la educación, uno de los que tuvo mayor repercusión. Docente y sociólogo norteamericano, se definió como socialdemócrata dedicándose al estudio de la sociología de la educación, de la cultura, de la alfabetización y de la teoría del currículo.

Se convirtió en uno de los referentes más importantes de la “nueva sociología crítica” norteamericana –una “microsociología” preocupada por el análisis de los problemas de las minorías en las sociedades capitalistas– donde saca a la superficie los mecanismos sociales de discriminación por cuestiones de género, etnia o generación.

Tuvo una infancia humilde en un barrio obrero de Rhode Island; su vida tomó un giro insospechado cuando recibió una beca para ingresar a la universidad gracias a su buen desempeño en básquetbol.

El sentido de todos sus escritos está marcado por las experiencias de su propia vida; tuvo un aprendizaje informal, callejero, rico en sensaciones, que pronto se vio abruptamente cortado cuando ingresó al sistema escolar que le ofrecía un mundo cultural inusualmente “verborrágico”, dominado por los textos y el formalismo, muy ajeno al mundo cultural dominado por el lenguaje popular, los comics y el *rock and roll*. Autor de varios libros y numerosos artículos, se lo conoce más por *Teoría y resistencia en educación* y *Los profesores como intelectuales*.

En su libro *Teoría y resistencia en educación*, propuso una visión “radical” de la educación inspirada en la *Escuela de Frankfurt*, integrando y superando las posiciones marxistas y neomarxistas de las teorías de la reproducción. Incorporó ideas de Marcuse, Adorno, Horkheimer, Habermas y de otros marxistas como Antonio Gramsci. Asimismo supo adoptar algunos aportes conceptuales del posestructuralismo “posmoderno”, como algunos elementos de la noción de poder foucaultiana, en una síntesis de todas esas posiciones focalizando en el concepto de *resistencia*.

El aspecto más destacable de su trabajo parece ser el tratamiento dialéctico de los dualismos entre acción humana y estructura, contenido y experiencia, dominación y resistencia. La escuela es analizada

como un lugar de dominación y reproducción, pero al mismo tiempo, como un espacio de resistencia de las clases oprimidas.

Giroux presenta su trabajo como una visión de esperanza y de posibilidades. Con ello se aparta tanto de la visión optimista ingenua del funcionalismo tradicional presentadas por algunas perspectivas “de derecha”, como de la visión desesperanzada comúnmente presentada por algunas perspectivas “de izquierda” (especialmente la visión reproductivista). Estas formas de análisis “*se colapsan en un funcionalismo árido o en un pesimismo paralizante*” (Giroux, 1995, 24).

Criticó al reproductivismo ya que, según él, sus representantes ofrecen muy poca esperanza para desafiar y cambiar las características represivas de la enseñanza. A través de sus trabajos pretende impulsar una *teoría de la resistencia* por considerarla de vital importancia para el desarrollo de una pedagogía radical. De esta manera se podría ayudar a revelar aquellas prácticas escolares cuya meta, oculta detrás de un discurso democrático, es el control del proceso de aprendizaje y de las capacidades de pensamiento y acción críticos, asimismo develar los mecanismos a través de los cuales los planes de estudios marginan o descalifican el conocimiento de las minorías oprimidas.

Sin embargo, ve en las *teorías de la resistencia* –que él mismo busca desarrollar– algunas limitaciones que intenta superar. Veamos cuáles son.

- Las *teorías de la resistencia* han conceptualizado inadecuadamente la génesis de las condiciones que promueven y refuerzan los modos contradictorios de resistencia (no todas las conductas de oposición tienen un significado radical, ni están enraizadas en una reacción a la autoridad y a la dominación, ni son sólo una reacción ante la impotencia: pueden ser una expresión de poder).
- Además dichas teorías se han enfocado pocas veces en los problemas de mujeres y de género y, en tanto estudios neomarxistas, parecen tener un inexplicable apego a la definición de resistencia como un modo de estilo apolítico.
- Giroux señala que las teorías de la resistencia han subteorizado sobre cómo las escuelas están activamente involucradas en reprimir y producir subjetividades y han brindado poca aten-

ción al problema de cómo afecta la dominación a la estructura de la personalidad misma.

Defiende una “educación ciudadana” que permita la emancipación del hombre, a partir de la reformulación del papel de la educación y de la teoría que deberían estar atadas a un firme compromiso de desarrollar la justicia económica, política y social. En ese sentido la finalidad principal de la “educación ciudadana”, lejos de “ajustar” a los estudiantes a la sociedad existente –bajo el epígrafe de la integración–, consiste en estimular sus intelectos, pasiones e imaginaciones con el fin de moverlos a desafiar a las fuerzas sociales, políticas y económicas que tanto inciden en sus vidas.

“Esto significa que los modos de transmisión de la pedagogía deben ser reemplazados por relaciones sociales en el salón de clases en las que los estudiantes sean capaces de desafiar, comprometer y cuestionar la forma y la sustancia del proceso de aprendizaje. De ahí que las relaciones en el salón de clases deben ser estructuradas para dar a los estudiantes la oportunidad de producir y también criticar los significados del salón de clases” (ídem, 255).

Este tipo de educación tendrá que descansar en algunas suposiciones y prácticas pedagógicas:

- a. Debe ser enfatizada la naturaleza activa de la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
- b. Los estudiantes deben ser enseñados a pensar críticamente; *“deben aprender cómo moverse más allá de interpretaciones literales y de modos fragmentados de razonamiento”* (ibíd., 255).
- c. El desarrollo de un modo de razonamiento crítico debe usarse para posibilitarle a los alumnos y alumnas la apropiación de sus propias historias, “hablar con sus propias voces” haciéndose conscientes de la dignidad de sus percepciones e historias y pasando, luego, al análisis de lo teórico examinando el verdadero valor de los significados con relación a la racionalidad dominante.
- d. Los estudiantes deben aprender por qué ciertos valores son indispensables para la reproducción de la vida humana, comprendiendo las bases de sus propias creencias y acciones.

- e. Deben aprender, también, acerca de las fuerzas estructurales e ideológicas que influyen y restringen sus oportunidades de vida.

En su análisis Giroux reconoce la importancia fundamental del papel de los educadores radicales para el desarrollo de una educación emancipatoria, como así también las condiciones adversas en los que éstos deberán ejercer su profesión.

“La escolarización, como uso el término, es distinto al de educación, ya que tiene lugar dentro de instituciones que sirven a los intereses del Estado. Se trata de instituciones formales directa o indirectamente vinculadas con el Estado a través de fondos públicos o de requisitos de certificación. Dentro de estas instituciones, los individuos que asumen el papel de maestro radical con frecuencia se encuentran afectados en su labor por restricciones estructurales e ideológicas que tanto limitan como capacitan, en varios grados, sus oportunidades de desarrollar modos críticos de pedagogía” (ibíd., 298).

Afirma que las condiciones institucionales deben permitir a los educadores y educadoras reflexionar, leer, compartir actividades y proposiciones, publicar sus logros, promoviendo la investigación colectiva y la planificación democrática; en fin, considerar a los educadores como intelectuales.

En resumen, Giroux propone los siguientes conceptos, claves de su teoría:

- La educación debería tener por fin la formación de una ciudadanía crítica y participativa en una sociedad crecientemente democrática;
- las escuelas deberían ser “esferas públicas”, o sea, lugares físicos e ideológicos donde se pueda construir colectivamente de forma autónoma, un discurso libre de restricciones. *“La noción de esfera pública representa tanto un ideal como un referente para la crítica y la transformación social”* (ibíd., 293);
- los contenidos en el aula deberían ser los problemas reales y cotidianos vividos por los estudiantes desocultando problemas de discriminación de género, raza o generación, convirtiéndolos en sujetos de la historia;

- los docentes son considerados por Giroux como “intelectuales transformativos”; la afirmación de que los docentes son intelectuales supone:
 - a. que no sólo son agentes que transmiten cultura, sino que también la producen;
 - b. no verlos como técnicos exclusivamente, “servidores del imperio” o “simples transmisores de lo mundano”;
 - c. precisar las condiciones mínimas para ser intelectuales (recursos, espacio y tiempo necesarios, eliminación de sobrecarga, mejores remuneraciones, poder, etc.);
 - d. adoptar la acepción gramsciana de que “todos somos intelectuales” resaltando su sentido progresista y su responsabilidad ética y política.

Siguiendo a Gramsci reconoce que en la sociedad hay varios tipos de intelectuales (hegemónicos, acomodaticios, críticos y transformativos) que cumplen funciones, conciente o inconcientemente, de conservar o de transformar el sistema. Para él los profesores deberían ser formados como intelectuales transformativos.

Freire: la Educación Liberadora

Paulo Freire (1921-1997) es considerado uno de los más influyentes educadores críticos del siglo XX. Nació en Recife, en el seno de una familia humilde y dejó una obra inmortal que –aunque reinventada, siempre vigente– lo convirtió en un clásico de la pedagogía.

Su vida y obra siguen siendo un estímulo para quienes han optado por la educación como tarea necesariamente colectiva de construcción y reconstrucción social, en la cual el educador tiene un peso y, a largo plazo, un papel, decisivos.

Viviendo en Jaboatão convivió con adolescentes campesinos e hijos de obreros, experiencia que lo marcó: *“fui habituándome con una forma diferente de pensar y de expresarme, que era exactamente la sintaxis popular, el lenguaje popular, a cuya comprensión más rigurosa me dedico hoy como educador popular”* (Freire, 1985, 7)⁷⁵.

75. Cita tomada del portugués, traducción mía.

Su madre le dio una formación cristiana que nunca negó; la religión católica marcó una influencia muy importante, tanto en su práctica como en sus ideas pedagógicas. Freire le atribuía al cristianismo un valor progresista, pero criticaría lo que llamó la iglesia de los opresores, oponiéndola a la iglesia profética, la de los oprimidos. Según él, la iglesia profética es la iglesia de la esperanza, esperanza que sólo existe en el futuro que pertenece a las clases oprimidas, pues el futuro de las clases opresoras es la mera repetición de su presente de opresores.

A los 20 años comenzó sus estudios terciarios en la Facultad de Derecho de Recife, donde conoció a su primera esposa, Elza Maia, quien ejerció una gran influencia en su vida estimulándolo a dedicarse a los estudios de forma sistemática e incluso colaborando posteriormente en el método que lo hizo conocido.

Sin embargo pasó por momentos muy difíciles: *“quería estudiar mucho, pero no podía porque nuestra condición económica no lo permitía. Intentaba leer o prestar atención en clase pero no entendía nada, porque el hambre era grande. (...) Mi condición social no permitía que tuviese una educación. La experiencia me enseñó, una vez más la relación entre clase social y conocimiento”* (Freire y Shor, 1987, 40)⁷⁶.

El término “método”, en la pedagogía de Paulo Freire, tiene un sentido más amplio de lo que se entiende por “método didáctico”. No abarca sólo las actividades que el educador desarrolla con los alumnos en el aula, incluye también los procedimientos de búsqueda y tratamiento del contenido programático.

Las primeras experiencias con el “método” comenzaron en la ciudad de Angicos en 1962 a partir de su actividad en el Movimiento de Cultura Popular (MCP) de Recife. Allí desarrolló una actividad donde no había una programación hecha de antemano, se construía a partir de la consulta a los grupos quienes proponían los temas a debatirse en los círculos de cultura.

Poco a poco desarrolla una experiencia de alfabetización en un contexto nordestino donde alrededor de 15 millones de habitantes vivían en “la cultura del silencio”; o sea, eran empujados a una condición que iba más allá del analfabetismo para lo cual era necesario “darles la palabra” para que pudieran transitar hacia la participación

76. Cita tomada del portugués, traducción mía.

en la construcción de un nuevo país, un Brasil que se adueñara de su propio destino, y superara así el colonialismo.

Con el “método” de Paulo Freire se supera la dicotomía entre teoría y práctica, pues el hombre descubre, en el proceso, que su práctica supone un saber y que conocer es, de cierta forma, interferir en la realidad conocida. Para Gadotti (1988) no se podría hablar de “método”, más bien se trata de una teoría de conocimiento y una filosofía de la educación.

Por tratarse de un proceso dialéctico no existe, en la propuesta de Freire, una secuencia rígida o algún tipo de “leyes metodológicas”, más bien su desarrollo representa un itinerario posible, coherente con su posición filosófica, “no puede ser reducido a una mera técnica de alfabetización” (Arruda, 1989, 272)⁷⁷.

Insiste en afirmar que aprender “es un proceso inherente al hombre, que tiene necesidad de aprender, de la misma manera que tiene necesidad de alimentarse. En ese proceso en que el hombre se aprehende a sí mismo y a los otros, existe la mediación del mundo. (...) Es un proceso natural (...). La experiencia de Paulo Freire demostró que, en la lengua portuguesa, no son necesarias más que dos decenas de palabras generadoras para completarse la alfabetización inicial” (Gadotti, 1988, 37)⁷⁸.

En *La educación como práctica de la libertad* presenta su teoría del conocimiento a partir del análisis de la realidad social, política y económica del Brasil y describe el proceso de alfabetización que llevó a cabo en zonas pobres del nordeste de ese país. Según su concepción, la alfabetización, en tanto proceso de reconstrucción del mundo, es una acción de concientización. En muchos programas de alfabetización dirigidos por Paulo Freire los alfabetizadores salían al campo con grabadores, cuadernos de notas o libretas donde registraban palabras, frases, refranes, modos peculiares de hablar, etc. Todo esto con la intención de explorar el universo de los analfabetos y revelar su mundo. Sin embargo dicha actividad no se realizaba con un itinerario o cuestionarios previos; se hacían preguntas sobre la vida de las personas y su modo de percibir el mundo buscando mezclarse con la comunidad local de la manera más íntima posible.

77. Cita tomada del portugués, traducción mía.

78. Ídem.

El proceso de alfabetización surgía, entonces, como una consecuencia natural de la toma de conciencia de los problemas vividos por el grupo. De esa investigación nacían las *palabras* y los *temas generadores* que constituyen el corazón del proceso.

Dichas palabras deberían presentar no sólo los fonemas de la lengua sino que su elección se daba siguiendo su significado y relevancia social; debían *codificar* el modo de vida de las personas del lugar para más tarde ser *descodificadas* asociándolas a un núcleo de cuestiones al mismo tiempo existencial y político (ligadas a la vida y a los determinantes sociales de las condiciones de vida).

La perspectiva con la cual se concibe ese proceso es liberadora. Aprender forma parte del acto de liberarse y de humanizarse. Por su parte la humanización es vocación ontológica del ser humano, y la deshumanización es distorsión de dicha vocación. Uno se humaniza cuando logra “ser más”, pero al prohibir el derecho del otro a “ser”, no permitiéndole su humanización, el opresor se deshumaniza deshumanizando, pues sería imposible deshumanizar sin deshumanizarse, *“tal es la radicalidad social de la vocación. No soy si tú no eres, no soy, sobre todo, si te prohíbo ser. Es por eso que, como individuo y como clase, el opresor no libera ni se libera. Es por eso que, liberándose, en y por la lucha necesaria y justa, el oprimido, como individuo y como clase, libera al opresor, por el simple hecho de prohibirlo de continuar oprimiendo”* (Freire, 1992, 100)⁷⁹.

Al examinar el “método” de Paulo Freire se pueden distinguir inmediatamente tres etapas o momentos básicos de su desarrollo:

- La etapa de investigación, donde se descubre el universo existencial en el cual vive el grupo con el que se trabajará, y se seleccionan las palabras y temas generadores relacionados con su vida cotidiana. Es la fase de la toma de conciencia.
- Etapa de tematización, donde se codifican y descodifican los temas delimitados en la etapa o fase anterior contextualizándolos y sustituyendo una primera visión por una visión crítica y social. Aquí pueden surgir nuevos temas generadores relacionados con los anteriores.

79. Cita tomada del portugués, traducción mía.

- Etapa de problematización, donde se descubren los límites y posibilidades de las situaciones existenciales concretas captadas en un inicio. Se evidencia así la necesidad de una acción concreta, cultural, política, social, buscando la superación de las situaciones-límite, o sea, de obstáculos a la humanización. Saber leer y escribir se torna un instrumento de lucha, de actividad social y política. Se percibe claramente que el objetivo final del dispositivo es la concientización donde la realidad es experimentada como un proceso pasible de superación. La educación para la liberación debe desembocar en la praxis transformadora, acto del educando como sujeto organizado colectivamente.

Para el pedagogo las “fases” de elaboración y de acción práctica del método serían cinco:

1 – Obtención del universo vocabular de los grupos con los cuales se trabajará.

Se trata de un estudio que se hace a través de encuentros informales con los pobladores de la zona a alfabetizar. En estos encuentros se obtendrán los vocablos con sentido existencial, o sea con mayor contenido emocional; y además, los más típicos del lugar.

En esta fase se establecen excelentes relaciones y se obtienen resultados muy ricos para el equipo de educadores. “*Las entrevistas revelan deseos, frustraciones, descreimientos, esperanzas, deseos de participación, como también ciertos momentos altamente estéticos del lenguaje del pueblo*” (Freire, 1987, 110).

2 – Selección del universo vocabulador estudiado.

En esta segunda fase la selección se realiza siguiendo ciertos criterios: a) Riqueza fonética. B) Dificultad fonética. C) Tenor pragmático de la palabra (implica mayor pluralidad en el compromiso de la palabra con una realidad social, cultural, política, etc.).

3 – Creación de situaciones existenciales típicas del grupo con quien se va a trabajar.

Se trata de situaciones-problemas codificadas, que contengan elementos que puedan ser descodificados por los grupos. Son situaciones concretas de la localidad pero que abren perspectivas para analizar problemas regionales y nacionales.

Aquí se van presentando los vocablos generadores gradualmente según sus dificultades fonéticas y cada vocablo generador puede referirse a uno de los elementos o incluir totalmente a la situación planteada.

4 – *Elaboración de fichas, que ayuden a los coordinadores en su trabajo sin prescribir su tarea, sino como meros apoyos.*

5 – *Preparación de fichas con la descomposición de las familias fonéticas que corresponden a los vocablos generadores (fichas de descubrimiento).*

Luego de este proceso se realiza la aplicación práctica donde en círculos de 20 a 25 integrantes se representa una situación existencial y se la analiza, se visualiza la palabra generadora con su objeto identificando vocales y sus partes fonéticas, trabajando con una ficha de descubrimiento se construyen nuevas palabras a partir de la “palabra generadora”; al terminar ya llevan como tarea para la casa la formación de palabras nuevas y el repaso de la temática tratada en la reunión anterior.

Este proceso se daba generalmente por un período de 4 a 6 semanas con 5 sesiones semanales de una hora cada una. Desarrollaba en los alfabetizados las siguientes competencias: lectura de títulos, folletos, carteles; escritura de cartas, folletos, proclamas; aprendían a hablar en público y el análisis ideológico de situaciones sencillas.

La “fase” de implementación se inicia con la *codificación* de los temas investigados y “reducidos” y la *selección* de los canales de comunicación, actividades realizadas por el equipo de investigación y especialistas.

Freire utiliza conocimientos tomados de teorías de la comunicación, tanto para presentar al educando temas “reducidos”, como para representarlos. Así pone énfasis en la importancia de tener en cuenta las características de los receptores de los mensajes y no apenas la materia a codificar.

De acuerdo con el canal de comunicación a ser utilizado la codificación puede ser: a) visual; b) auditiva; c) táctil; d) auditivo-visual. Por otro lado la codificación puede ser simple o compleja (según se use uno o más canales simultáneamente). La codificación es un “discurso” a ser “leído” por quien busca descifrarlo (desde un cuadro o lámina hasta formas mucho más complejas).

Cada codificación presenta una *estructura de superficie* (por ejemplo las figuras de mujeres y hombres trabajando con algunos instrumentos en una codificación de una situación de trabajo en el campo) cuya lectura se centra en la descripción de aquellos datos que se presentan a la visión (aproximación a la estructura de superficie). A su vez las codificaciones poseen una *estructura profunda* cuya aproximación requiere la problematización de la situación presentada, se pretende que, en torno a la realidad codificada, ocurran análisis críticos, se espera penetración en el significado de lo codificado (en el ejemplo: penetrar en el significado del trabajo, de las relaciones entre trabajadores y patrones, etc.).

Se trata de darle a los oprimidos *la palabra*, allí es donde el hombre se torna hombre; a través de la palabra transforma el mundo. Se “humaniza” cuando “pronuncia su mundo”, cuando dice *su* palabra e inicia un diálogo con el mundo y con los otros.

La palabra posee dos elementos que la constituyen: la acción y la reflexión. La verdadera palabra integra estos dos elementos sin privilegiar a ninguno; si se privilegia la acción se ve inmediatamente resentida la reflexión, entonces la palabra se torna puro activismo sin rumbo ni sentido; si, por el contrario, se privilegia la reflexión, la acción se ve desplazada y la palabra se torna puro verbalismo sin compromiso, mera habladuría. Sin embargo, la verdadera palabra no es pura reflexión, es también acción, tampoco es pura acción, es también reflexión. La verdadera palabra es, en suma, *praxis* transformadora.

La palabra nos realiza, pero no la decimos en el vacío ni solos, ella instaura *el diálogo*, “el acto de amor fecundante” que nos lleva a *ser más*, a nuevos niveles de conciencia y, consecuentemente, a nuevas formas de acción. El diálogo nos abre un proceso de *concientización* de la realidad de sí mismo, de su mundo y de sus relaciones con el mundo.

El mundo que el individuo, a través del diálogo con los otros, aprehende, no es un mundo hipotético, abstracto o libre de condicionamientos: es un mundo donde se dan situaciones concretas de opresión. Precisamente el yo dialogante se enfrenta a ese mundo dividido entre opresores y oprimidos en las situaciones concretas de opresión. Y es precisamente captando la situación por la conciencia, en su proceso de concientización –que es a la vez acción y reflexión realizada por el

decir de la palabra—, que el hombre puede llegar a la inserción en la realidad para poder así transformarla: remover la opresión.

Así se da en el hombre el pasaje de un estado de *inmersión* en la realidad a un estado de *inserción* en ella. Alguien se encuentra inmerso en una realidad, en una situación concreta de opresión, cuando no tomó conciencia de ello porque no lo hizo tema de sus discusiones y reflexiones. Las relaciones menos inmediatas y más globales escapan a la conciencia “inmersa”. Cuando se comienza a “decir” la situación, o sea, a hablar sobre ella, a observarla, a intentar describirla, explicarla, analizarla, comprenderla, se procesa la “emersión”. Por el comienzo de un proceso de concientización, los sujetos “emergen” de una situación opresiva, y transitan hacia una nueva situación, toman fuerza para transformar la situación. Asumir conscientemente una situación vivida y percibida en sus relaciones más globales o totales lleva a la “inserción” en la realidad, posibilitando pasos concretos de transformación.

“Concientización” –preocupación básica de la obra de Freire– deriva de la palabra “conciencia”, la cual se refiere a la representación de los hechos y cosas de la existencia empírica y de sus causas. Los niveles de captación de la realidad y los de aprehensión de la auténtica causalidad van a determinar tres tipos de conciencia que se relacionan con cosmovisiones diferentes: la *conciencia mágica*, la *conciencia ingenua* y la *conciencia crítica*.

- La *conciencia mágica* es aquella propia de los sujetos que se sienten sometidos por la realidad; existe un fatalismo y un determinismo por el cual las explicaciones de la realidad están dadas “desde afuera”. El hombre no se ve como responsable de la realidad y de la historia, hay un mínimo de aprehensión de la causalidad de los hechos.
- La *conciencia ingenua*, por el contrario, es aquella por la cual el sujeto se siente por encima de los hechos e independiente de los mismos; es la conciencia propia del opresor que cree saber lo que necesita el oprimido para resolver su situación. Aquí el fatalismo es sustituido por el fanatismo. Una educación “bancaria” tiene como fin lograr que el analfabeto pase de una conciencia mágica a una conciencia ingenua.

- La *conciencia crítica* es la representación de las cosas y hechos en sus correlaciones causales y circunstanciales como se dan, hay una integración a la realidad. Este tipo de comprensión, tarde o temprano, corresponde a una acción; al captar un desafío, comprender y admitir las respuestas hipotéticas, el hombre actúa. Esta conciencia lleva a la *conciencia política*.

En su obra más importante, *Pedagogía del oprimido*, afirma que la educación que sirve a los intereses de los opresores, la que provoca la “adaptación” a la situación de opresión, más allá de que envuelva algunos aspectos de “liberación” individual o psicológica, es la *educación domesticadora* fundamentada en una *teoría antidialógica*. De esta manera se educa para la conformidad con leyes injustas, con convencionalismos vacíos, con protocolos sin sentido; no se practica el diálogo multi y mutuo-estimulante, se practica una “domesticación” de las conciencias, del comportamiento de los individuos y grupos.

A este tipo de educación Paulo Freire (1994) opone la *educación liberadora*, que no es una educación tendiente solamente a la libertad; es una educación concreta que cuestiona la realidad de las relaciones de los individuos con los otros y con el mundo, provoca la reacción organizada contra toda situación concreta de opresión que lesiona la libertad concreta y el deseo de decir y de ser más para transformarla.

La *educación domesticadora* es tributaria de una concepción *bancaria* de educación en la cual educar pasa a ser “adquirir” conocimientos, “almacenar” información, “invertir” tiempo y energía en “sumas de saber”, contenidos formales de programas y currículos, que le proporcionarán al que los “posea” el derecho a determinados “certificados” o credenciales.

En cambio, la concepción *problematizadora* de la educación le asegura el carácter de liberador, al concebirla como un proceso de cuestionamiento de la realidad y de los problemas que envuelven al individuo, como un proceso de diálogo con el medio sobre las necesidades, las perspectivas de cambios, las dificultades, etc.

En *Pedagogía de la autonomía*, unos de sus últimos trabajos, Freire (1997) insiste en la naturaleza irrenunciablemente ética de la práctica educativa en tanto práctica formadora, y reflexiona sobre algunos de

los posibles saberes indispensables para una práctica educativa dirigiéndose a los estudiantes que aspiran a ser educadores.

Mantiene, como en sus primeros trabajos, una concepción del ser humano como ser inconcluso y consciente de su inconclusión, y de la historia como posibilidad. Rechaza la historia como determinismo que supone un futuro inexorable donde los sujetos ya no tenemos nada que hacer. La historia como posibilidad supone, en cambio, que los sujetos tenemos la tarea histórica de construirla. En ella el futuro es problemático, no inexorable.

Vuelve a alertar, como ya lo había hecho en otros textos con otros términos, que “*no hay docencia sin discencia*”, o sea, no existe actividad de enseñar separada de la actividad de aprender. En ese sentido reflexiona sobre la especificidad humana del acto de enseñar e insiste en que “*enseñar no es transferir conocimientos sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción*” (Freire, 1997, 24).

Sin embargo, más allá de las numerosas adhesiones que ha conitado y aún concita –al punto de que en ciertos círculos académicos de izquierda se lo ha mitificado– la propuesta de Freire también ha sido sometida a crítica. En efecto, de acuerdo a Saviani, la perspectiva freireriana, a despecho de sus insistentes referencias al marxismo, se fundamenta mucho más en el idealismo hegeliano, la teología de la liberación, el personalismo y el existencialismo cristiano que en el marxismo propiamente dicho. “*En verdad, es posible reconocer la matriz hegeliana en su análisis de la relación opresor-oprimido, calcada en la dialéctica del señor y del esclavo que Hegel explicita en la Fenomenología del espíritu. En cuanto a los autores marxistas, ellos son citados incidentalmente, (...) sin ningún compromiso con su perspectiva teórica*” (Saviani, 2008, 332)⁸⁰. Se puede decir entonces que el marxismo cumple en sus obras una función más bien retórica; no logra deshacerse de cierto idealismo que mantiene a Hegel “invertido o “de cabeza para abajo” en vez de tomarlo como marx lo dejó: “poniéndolo sobre sus pies” (materialismo histórico).

Freire es fundamentalmente un humanista cristiano y, como tal, adopta el marxismo solo parcialmente. En efecto, los cristianos marxistas (por ejemplo, los adeptos a la Teología de la Liberación)

80. Ídem.

suelen distinguir entre materialismo histórico y materialismo dialéctico adoptando solamente el primero. Consideran que el materialismo histórico es la ciencia de la historia y por lo tanto se apoyan en él para la comprensión del desarrollo objetivo de la sociedad capitalista. El materialismo dialéctico en cambio es entendido como doctrina y como tal no puede ser adoptado plenamente ya que se contradice con la doctrina católica o teológica.

Por otra parte, especialmente en sus primeros trabajos, Freire enfatiza en la educación popular en ámbitos no formales (círculos de cultura popular) a la par que minimiza el valor de la educación escolar formal encaminándose por cierto “espontaneísmo”. “*Para la ejecución del método, Freire ideó los círculos de cultura, en lugar de la escuela, en los cuales, en lugar de profesores, actuarían los coordinadores de debates que, en lugar del aula discursiva, ejercitarían el diálogo con los participantes del grupo, sustitutos de los alumnos, con su tradición de pasividad*” (ibíd., 325)⁸¹. Esto supodría una actitud menos favorable a la función de la escuela de difundir contenidos vivos, concretos, indisociables de las realidades sociales donde son permanentemente reevaluados y recreados –para algunos el mejor servicio que se podría prestar a los intereses populares– que al desarrollo de experiencias no formales en ámbitos extraescolares o de incorporar en la escuela el saber popular generado en la práctica social.

El marxismo que Freire esgrime a partir de *Pedagogía del oprimido* en sus insistentes citas parece, sin embargo, atenuarse en su manejo de ciertas categorías que “*tendían a concebir la autonomía popular de una forma algo metafísica, cuya validez no dependería de condiciones histórico-políticas determinadas, pero sería derivada, por así decir, de una virtud intrínseca a los hombres del pueblo*” (ídem, 416)⁸². Estas críticas, aunque en cierto sentido severas, se orientan al enriquecimiento del debate académico; son respetuosas en tanto honestas y rigurosas. Ellas han llevado a que Saviani en su obra *Escuela y Democracia* se haya referido a la propuesta de Freire como una “Escuela Nueva Popular”, buscando con ello remarcar el carácter innovador y de su importancia social, política y pedagógica en la historia de la educación brasileña, al tiempo que señalar matices que lo diferencian de otras teorías “emancipadoras”.

81. Ídem.

82. Ídem.

Saviani: la *Pedagogía Histórico-Crítica*

El pedagogo brasileño Dermeval Saviani es catedrático e investigador de la realidad educativa de su país, autor de una numerosa producción académica sobre temas de Pedagogía, Filosofía de la Educación e Historia de la Educación. Nació el 25 de diciembre de 1943⁸³ en una zona rural en Mogi Mirim, interior de Sao Paulo. Hijo de una familia de campesinos que luego, por las duras condiciones de vida rural emigró a la ciudad donde su padre y la mayoría de sus hermanos se convirtieron en obreros. Siendo niño se inició en los estudios básicos y, más tarde, en su juventud, durante los convulsionados años de la década de los 60, mientras su padre y hermanos participaban de las huelgas y movilizaciones en las calles, él participaba de las asambleas y manifestaciones estudiantiles.

Pronto sus dotes personales e inclinación temprana a los estudios, aunadas a su sensibilidad social y compromiso ético, lo convirtieron en uno de los más reconocidos pedagogos brasileños que trascendieron fronteras. Su vasta obra, que incluye numerosas publicaciones, cursos nacionales e internacionales y el desarrollo de varios proyectos académico-educativos, es el producto de una praxis político-pedagógica coherente y comprometida.

Saviani viene desarrollando desde principios de la década del 80 una teoría pedagógica que se constituye en una contundente respuesta al fracaso de la *Escuela Nueva* al tiempo que en una alternativa crítica propositiva al análisis pseudohistórico y pseudodialéctico del reproductivismo⁸⁴.

83. Este dato lo tomo de una autobiografía no editada que me fue gentilmente proporcionada por el propio Dr. Saviani. Allí aclara que su padre lo registró al año siguiente, por lo que figura como fecha de nacimiento oficial el 3 de febrero de 1944. Tomado del portugués, traducción mía.

84. Las críticas más comunes al reproductivismo lo acusan de ser “ahistórico” y “no dialéctico”. Ambas acusaciones resultan extrañas dado que se trata de teorías en su mayoría de cuño marxista que se definen precisamente por sus pretensiones de ser “históricas” y “dialécticas”. Sin embargo parecen prescindir de la historicidad y la dialéctica cuando se trata de abordar la escuela pero no de su carácter marxista. En ese sentido prefiero las expresiones “pseudohistórico” y “pseudodialéctico” para referirme a sus análisis de lo escolar.

Ya a finales de los años 70, en el ámbito académico brasileño –en pleno proceso que desembocó en la retomada democrática– se vivía el debate entre las propuestas educativas de cuño pragmático liberal de tipo “escolanovista” y las denuncias del reproductivismo que señalaban que nada podría hacerse desde la escuela debido a las determinaciones de la base material de la sociedad sobre la esfera cultural en general y educativa en particular; allí comenzó a delinearse los primeros esbozos de la *Pedagogía Histórico-Crítica*.

Ante el fracaso de las nuevas versiones escolanovistas de la segunda mitad del siglo XX que, como sus antecesoras inmediatas, no pudieron dar respuesta a los agudos problemas sociales y políticos, comenzaron a acumularse en los 70’ un conjunto de críticas de las teorías reproductivistas que postulaban que la escuela no era, como se creía, la herramienta privilegiada para resolver tales problemas sino, por el contrario, ella era su principal causa. Como señalé más arriba, el “optimismo pedagógico” dio paso al pesimismo reproductivista.

Sin embargo, a pesar de los seductores y rigurosos argumentos del reproductivismo, Saviani se enfoca en ciertas “omisiones” del mismo en cuanto a las cuestiones estrictamente pedagógicas o áulicas (los reproductivistas no entran a la “caja negra”) y de esa manera contribuye a reivindicar el ámbito del aula y la pedagogía como claves para la transformación, frente a ciertos abusos de la sociología marxista-estructural que prescinde de ellas en sus análisis. Las teorías reproductivistas son criticadas por su exclusivo énfasis en aspectos estructurales objetivos que determinan lo escolar y haber dejado de lado los aspectos subjetivos y productivos en el plano de las interlocuciones humanas.

Esta crítica al reproductivismo podría interpretarse como una defensa de la *Escuela Nueva*. Sin embargo, para evitar dicha “lectura” de sus trabajos, se suma a la crítica del escolanovismo –coincidente con el reproductivismo– señalando su “olvido” de los determinantes sociales, su ahistoricismo acrítico y su apoliticidad endémica.

En un contexto académico polarizado entre la crítica imposibilitada de realizar propuestas alternativas desde la escuela y la búsqueda de propuestas alternativas escolares pero imposibilitada de crítica, Saviani se propone una perspectiva dialéctica, o sea, una perspectiva crítica con capacidad propositiva. No se trata de la alternativa entre dos polos irreconciliables: los determinantes estructurales que anulan el poder

transformador de toda pedagogía, por un lado, o de la pedagogía que anula toda determinación social, por el otro. En ese sentido continúa y profundiza la crítica iniciada por las teorías de la reproducción pero con una virtud: opera un “giro hacia la pedagogía”. Se trata, sin embargo, de un “giro” atento a los condicionantes externos y deudor de la concepción del materialismo histórico, nada ingenuo a las cuestiones de poder. Sin embargo la referencia al reproductivismo termina allí, o sea, en la consideración de los determinantes sociales; no comparte ni su pesimismo paralizador, ni su pseudohistoricismo, ni esa especie de suspensión de la dialéctica al considerar lo escolar.

Esta pedagogía constituye uno de los más lúcidos esfuerzos teóricos que se orientan al desarrollo de una perspectiva que “*es tributaria de la concepción dialéctica, específicamente en la versión del materialismo histórico con afinidades, en lo que respecta a sus bases psicológicas, a la psicología histórico-cultural desarrollada por la Escuela de Vigotski*” (Saviani, 2008, 185)⁸⁵.

En efecto, se trata de concebir a la educación como un proceso de “doble formación” –similar a lo que Vigotski concibió para el aprendizaje de conceptos⁸⁶–: por un lado la educación produce de forma directa e intencional, en cada individuo singular, la humanidad que, por otro lado, ha sido producida (y sigue siéndolo) histórica y colectivamente por el conjunto de los hombres.

Esta concepción, al enfatizar en la pedagogía, no prescinde de la enseñanza de los conocimientos culturales acumulados por la humanidad y de los métodos de dominio docente, algo que habitualmente se asocia a la *Escuela Tradicional*. Sin embargo, el autor no rehúye a estas consideraciones que puedan resultar incómodas por su vinculación con lo tradicional; a riesgo de ser incomprendido reivindica junto a su discípula Namó de Mello la competencia técnica de los docentes como un requisito para el compromiso político (Saviani, 2008b).

Están contenidas en esta concepción toda una Antropología filosófica, una Teoría del conocimiento y una Filosofía de la educación que

85. Tomado del portugués, traducción mía.

86. Me refiero a la llamada “Ley de doble formación de conceptos” que establece que en el desarrollo cultural del niño los conceptos se forman, por así decir, dos veces: primero como “objetos” de intercambio social (nivel interpsicológico), luego son reconstruidos a nivel individual (nivel intrapsicológico) (Vigotski, 1978).

parecen recoger lo mejor de la tradición dialéctica del materialismo histórico.

Esta teoría es pionera en nuestro contexto latinoamericano, ya estaba en proceso de formulación más sistematizada en 1983 con la publicación de *Escuela y Democracia*, especialmente del texto *Más allá de la teoría de la curvatura de la vara*, aunque desde antes se venía perfilando a través de conferencias y presentaciones. En efecto, “*las ideas que terminaron por constituir la propuesta contra-hegemónica denominada «pedagogía histórico-crítica» se remontan a las discusiones entabladas en la primer generación de doctorado en educación de la PUCSP en 1970*” (Saviani, 2008, 420)⁸⁷. También es una de las primeras en el contexto internacional; hay que tener en cuenta que este tipo de crítica (lejana tanto del optimismo ingenuo del subjetivismo escolanovista como del pesimismo crítico del objetivismo reproductivista) solamente alcanza cierto desarrollo en el ámbito internacional a partir de los 80’ especialmente con los trabajos de Giroux, Apple y otros de la llamada “nueva sociología crítica americana”.

La *Pedagogía Histórico-Crítica* es una teoría claramente afín con lo que en este trabajo denominé “teorías críticas emancipatorias”; en términos generales comparte la misma línea conceptual que, no sin reservas, se puede ubicar a Freire –considerándolo un particular antecedente, ciertamente extemporáneo– y de propuestas afines con la emancipación como las de Giroux, Carr y Kemmis, Paul Willis y otros pensadores que, a su modo, le devuelven la esperanza a la acción escolar desde la de sus actores.

Sin embargo, es menester aclarar que, a diferencia de la mayoría de los “críticos emancipatorios” mencionados, las fuentes principales que inspiran esta teoría se encuentran en la ortodoxia marxista gramsciana y no en el academicismo neomarxista frankfurtiano. En efecto, el propio Saviani reconoce esto al considerar que el pensamiento de Gramsci procura desarrollar categorías de análisis desde la teoría marxista original sin apelar a ningún tipo de muletas o agregados complementarios como lo hace la Escuela de Frankfurt (que considera al marxismo insuficiente y hecha mano de estudios culturales, del psicoanálisis, etc.). En ese sentido Saviani se sitúa en la línea emancipato-

87. Tomado del portugués, traducción mía.

ria pero siguiendo caminos propios más fieles al marxismo original en la construcción de una pedagogía auténticamente dialéctica; más allá del “sociologismo de izquierda” americano y de las corrientes emancipatorias “espontaneístas” neohegelianas, ambos aún dominantes en el actual discurso pedagógico contrahegemónico latinoamericano.

Los pasos propuestos de su método *Histórico-Crítico* están inspirados en el “método de la economía política” de Marx; “*esto no quiere decir, sin embargo, que esté incidiendo en el mismo error que denunciara de la Escuela Nueva: confundir enseñanza con investigación científica. Simplemente quiero decir que el movimiento que va de lo sincrético («la visión caótica del todo») a lo sintético («una rica totalidad de determinaciones y de relaciones numerosas») a través de la mediación del análisis («las abstracciones y determinaciones más simples») constituye una orientación segura tanto para el proceso de descubrimiento de nuevos conocimientos (el método científico) como para el proceso de transmisión-asimilación de conocimientos (el método de enseñanza)*” (Saviani, 1983, 83)⁸⁸.

Se trata en su conjunto, más que una propuesta cuya centralidad sea resolver la cuestión instrumental del “cómo”, una verdadera Filosofía de la educación imbricada en la praxis.

Los pasos de su método podrían resumirse, según su autor, en los siguientes:

- *práctica social* (situación común de partida en que se encuentran profesor o maestro y alumno),
- *problematización* (“*se trata de detectar qué aspectos necesitan ser resueltos en el ámbito de la práctica social y, consecuentemente, qué conocimiento es necesario dominar*” (Saviani, 1983, 80)),
- *instrumentalización* (proceso por el cual los alumnos se apropian de los instrumentos producidos socialmente, que les permitan dar cuenta de los problemas detectados en la práctica social),
- *catarsis* (incorporación efectiva de los instrumentos culturales socialmente producidos y convertidos en elementos activos de transformación social) y
- *práctica social reelaborada* en un nivel sintético superior (Saviani, 1983).

88. Tomado del portugués, traducción mía.

Luego de su esbozo en *Escuela y Democracia*, el pedagogo brasileño pasó a desarrollar posteriormente su teoría en *Pedagogía Histórico-Crítica*, publicada en 1991 y analizada en el contexto de las demás perspectivas en *A Pedagogía no Brasil, história e teoria* (2008). Allí aborda, de mano de la Filosofía de la educación y de la Historia de la educación, cuestiones como la naturaleza y la especificidad de la educación, el conocimiento, la cultura socialmente acumulada, la relación entre competencia técnica y compromiso político de los docentes, la Pedagogía Histórico-Crítica en el contexto teórico crítico e histórico del Brasil, sus bases teóricas, sus desafíos, etc.

Se trata de una teoría pedagógica en pleno desarrollo, que apuesta a una perspectiva auténticamente dialéctica reivindicando el método marxista original de inspiración gramsciana; una perspectiva más imbricada en los procesos históricos de las “situaciones concretas”, cotidianas, vivenciales y menos “intelectualista”, interesada en teorizar sobre la emancipación pero ajena a la voluntad de construirla desde la praxis.

También se trata de una perspectiva fiel al marxismo gramsciano anti-rousseauiano que se opone al “espontaneísmo” en la medida que aboga por la apropiación social de los medios de producción no material como la propia escuela en tanto mecanismo de emancipación y transformación social y reinstala la importancia de los contenidos en el aula y del método pedagógico, ambos minimizados en las actuales tendencias dominantes.

La perspectiva crítica en Uruguay

El pensamiento crítico de tono reproductivista –desarrollado básicamente en Francia y, aunque incipientemente, también en Estados Unidos– ha tenido un poder explicativo débil y acaso nulo, de la realidad latinoamericana en general y la uruguaya en particular. En efecto, fueron elaboradas en un contexto muy diferente al contexto local. Veamos algunos aspectos de esa diferencia.

- En cuanto a lo educativo, la universalización de la enseñanza y el desarrollo de los sistemas educativos en los países del norte

era una realidad consolidada. Consecuentemente el nivel de homogeneidad cultural era relativamente alto en esos países. En cambio, en esa época los sistemas educativos nacionales de los países latinoamericanos, aunque en expansión, aún no habían alcanzado el grado de desarrollo de aquéllos, y la realidad social latinoamericana se caracterizaba por una acentuada heterogeneidad cultural.

- En cuanto a lo económico los países del hemisferio norte experimentaban un crecimiento sostenido. En cambio la crisis económica que azotaba a los países de América del sur contrastaba dramáticamente con aquella realidad.
- En cuanto a lo político las diferencias eran también notorias. Frente a la estabilidad europea y estadounidense, por estas latitudes se vivía una inestabilidad aguda que se evidenciaba en los golpes de estado y dictaduras.

Estas diferencias tan acentuadas entre realidades, parecen minimizar e incluso anular el poder explicativo de las teorías reproductivistas –desarrolladas para dar cuenta de los fenómenos sociales y educativos de otra realidad de referencia, en un contexto marcado por el “mayo francés” y los movimientos contraculturales de los 70’– en las sociedades latinoamericanas. Aún en la realidad uruguaya, que goza de ciertos rasgos atípicos en la región (mayor homogeneidad poblacional, cultural y educativa), dichas teorías tampoco proporcionan modelos de explicación convincentes.

“La introducción del reproductivismo coincidió, paradójicamente, con una etapa de expansión educativa notable y con cambios sociales muy significativos: migración hacia las ciudades, industrialización y terciarización de la economía y las ocupaciones, crisis políticas recurrentes por imposibilidad de estabilizar un nuevo orden hegemónico, etc. En este sentido, el reproductivismo se ubicaba muy lejos de las necesidades de comprensión teórica de la realidad específicamente latinoamericana” (Tedesco, 1985, 34).

Precisamente el auge del reproductivismo –que coincidió con el del conductismo– (década de los 70’, fundamentalmente al final, por estas latitudes), se dio cuando la dictadura militar había intervenido la

educación pública proscribiendo toda producción marxista y promoviendo un tecnicismo conductista acrítico.

Los fenómenos nacionales como la creciente demanda popular por educación pública, la masificación de la enseñanza media, la “fuga hacia adelante” de los procesos de obtención de credenciales educativas, el “vaciamiento” o la pérdida de la capacidad de generar aprendizajes de contenidos socialmente significativos y el proceso de “segmentación interna” del sistema –todos ellos supuestamente contrarios a intereses de la economía y el poder–, parecen contradecir las tesis fundamentales del reproductivismo (ídem, 1985).

Sin embargo esas tesis –que entraron a nuestro país por la vía de la clandestinidad, ante las proscripciones de entonces– fueron difundidas entre algunos grupos políticos y sindicales, y por un círculo muy estrecho de personas a nivel nacional quienes se inspiraron en ellas como plataforma para ciertas movilizaciones sociales.

En la formación docente nacional recién en la década de los ochenta, con la retomada de la vida democrática, se incorporaron a los planes, popularizándose entre algunos jóvenes a través de publicaciones como *Escuela y democracia*.

Por otra parte el pensamiento crítico de tono emancipatorio o de tipo frankfurtiano inicialmente tuvo –aquí como en la mayoría de los países latinoamericanos– escasa recepción. Este fenómeno parece haber sido más acentuado con el pensamiento negativo de la “primera generación” de la *Escuela de Frankfurt* (Adorno, Horkheimer, Marcuse). Hoy, en otro escenario cultural y político, tal vez haya, por varios factores, mayor recepción a las ideas de la “segunda generación”, especialmente las de Habermas.

Cuando el pensamiento negativo frankfurtiano inicial estaba en auge en el resto del mundo occidental, en América Latina no tuvo demasiada difusión; entre otros factores esto se debió al desinterés aparente por difundir esas ideas en países de habla hispana a excepción de contados casos por vía de editoriales costosas de circulación restringida. Además en estas latitudes, en esa época, “*por el propio estadio de desarrollo, los modelos teóricos más susceptibles de convertirse en plataforma de movilizaciones sociales provenían de un marxismo menos heterodoxo (...). A lo sumo se incorporaron a la reflexión crítica dentro de la región algunas consideraciones sobre el impacto social de la industria cultural y*

el poder de manipulación de los medios de comunicación de masas” (Hopenhayn, 1995, 141).

En Uruguay la pedagogía de sello emancipador no siempre se ajustó a los planteamientos frankfurtianos (Reina Reyes tal vez sea la excepción por las insistentes referencias a dicho pensamiento en sus trabajos). Se puede decir que esta pedagogía tuvo un inicio anterior al desarrollo de tales planteamientos y algunas experiencias concretas, como las de Jesualdo Sosa y Julio Castro, estuvieron inspiradas más bien en el marxismo convencional, tomado con espíritu amplio y adaptado a la realidad nacional. Sin embargo estos educadores compartieron época con el auge de la *Escuela Nueva* uruguaya de las décadas del treinta y cuarenta del siglo XX, por lo que se les suele relacionar, a mi juicio no sin problemas, con esa perspectiva de cuño más bien pragmático. Creo por el contrario que ellos representan, a su modo, perspectivas “críticas”, bastante antes que la *Teoría Crítica* alcanzara cierto desarrollo (sus planteamientos más propositivos aún no se habían producido) y fuera conocida por estas latitudes.

En definitiva “*la aplicación de la teoría crítica a la reflexión social en América Latina nunca constituyó un proyecto teórico significativo*” (ídem, 142). Sin embargo nada de esto fue impedimento para el desarrollo de propuestas pedagógicas “críticas”, o sea, de fuerte vocación social y popular, auténticamente nacionales. A continuación presento lo que a mi juicio constituyen algunos dignos ejemplos.

Julio Castro: educación y compromiso social

Julio Castro (1908-1977), periodista y educador uruguayo, nació en *Estación de la Cruz*, departamento de Florida. Su educación escolar primaria la recibió en una escuela rural. En 1927 ya era maestro en Montevideo. Asimismo ejerció cargos en dirección de escuelas comunes y de práctica, sub-inspección departamental de enseñanza primaria en Montevideo, profesor de filosofía de la educación y de metodología en los institutos normales, conferencista sobre temas pedagógicos y sociales.

Militó en la Unión Nacional del Magisterio, en la Federación de Asociaciones Magisteriales del Uruguay y, a partir de 1945, en la Fede-

ración Uruguaya del Magisterio (FUM) que ayudó a crear. Fue representante de Uruguay en reuniones gremiales internacionales (Chile, México). Su labor internacional lo llevó a ejercer el cargo de subdirector del Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (CREFAL) en Pátzcuaro, México.

Fue autor de obras sobre temas educativos que fueron premiadas en concursos nacionales de pedagogía que se convocaban anualmente por el Ministerio de Instrucción Pública. En 1940 publica *El analfabetismo*, un año más tarde *Los programas escolares vigentes; modificaciones que podrían introducirse en ellos*; en 1942 su obra más conocida: *El banco fijo y la mesa colectiva; vieja y nueva educación*. En 1944 publica otra obra celebrada por la pedagogía nacional. *La escuela rural en el Uruguay*, más tarde los *Anales de Instrucción Primaria* publicada por el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal, la *Revista de la Educación del Pueblo* (publicación actualmente vigente, originalmente dirigida por el maestro Selmar Balbi) y un conjunto de otras publicaciones que contribuyeron a enriquecer el debate educativo nacional.

Todas estas publicaciones difundieron el pensamiento de Julio Castro sobre distintos temas de la realidad educativa y social nacional y latinoamericana. Abordó con pasión y especial sensibilidad ante los más desfavorecidos, temas como la formación docente, la cuestión religiosa en la escuela pública, las relaciones entre educación imperalismo e independencia nacional, los problemas de la escuela rural y la coordinación entre educación primaria y secundaria.

En 1948 se publica una de sus conferencias con el título *Cómo viven "los de abajo" en los países de América Latina*, en 1964 *Tenencia de la tierra y reforma agraria*, siendo coautor de la obra colectiva *Reformas agrarias en América Latina* editada en 1965 por el Fondo de Cultura Económica.

Entre sus preocupaciones fundamentales, contenidas en sus finos y comprometidos análisis, figuran los problemas económicos, educativos, sociales, en especial los de la condición de la vida rural y de los pueblos campesinos y originarios. Encabezó los debates sobre los problemas de la escuela rural en las décadas de los cuarenta y cincuenta del siglo pasado.

Concebía a la educación pública fuertemente condicionada por factores extraeducativos como la economía y la política. Su proyecto

socio-pedagógico fundamental se orientó a la transformación de nuestra sociedad, mejorando las condiciones de los sectores más pobres. En esto el papel de la educación era fundamental; se trataba de lograr “un pueblo lleno de escuelas y escuelas llenas de pueblo”. Su pensamiento era auténticamente crítico, nada ingenuo, pero profundamente esperanzado. En ese sentido se pueden identificar influencias de la *Escuela Nueva* y de corrientes socialistas y marxistas de entonces.

Profundo conocedor de la realidad social latinoamericana, escribió varios artículos en *Marcha* denunciando dicha situación. Su compromiso social y su militancia educativa lo llevaron a encabezar también la primera *misión socio-pedagógica* realizada en Uruguay en 1945; se desarrolló en la localidad de Caraguatá en el departamento de Tacuarembó junto a maestros y jóvenes estudiantes. Debido a su éxito y al entusiasmo de los estudiantes magisteriales, pronto se generalizó la experiencia en prácticamente todos los departamentos del país.

Las *misiones socio-pedagógicas* surgieron espontáneamente en el seno de la sociedad civil, espoleadas por dos aspectos básicos que generaron las condiciones más o menos favorables para ello.

- Por un lado los profundos problemas sociales que afectaban especialmente zonas rurales aisladas y marginadas de las políticas nacionales. Consecuencia del alambramiento de los campos –y de la concomitante “entrada” del Uruguay al sistema capitalista de producción intensiva–, se habían generado, a partir del desempleo rural, fenómenos como el “éxodo rural” que engrosaba los “cinturones de pobreza” en las ciudades y los “pueblos de ratas” –bolsones de extrema pobreza en el medio rural, aislados geográfica, social y culturalmente, sin asistencia de ningún tipo–. Los “pueblos de ratas” configuraban una situación de extrema pobreza rural poco conocida; de esta manera se encontraban muchas personas sin las condiciones mínimas de integración social.
- Por otro, la acción permanente de difusión y reflexión como la de Julio Castro sobre esta realidad poco atendida, contribuían a la concientización social de estos problemas y a la sensibilización de ciertos sectores sociales, especialmente estudiantes de magisterio y profesorado, universitarios, jóvenes profesionales

del área de la salud, agronomía, etc., crecientemente comprometidos con la causa social.

Las *misiones socio-pedagógicas* representan un verdadero movimiento educativo iniciado por estudiantes de magisterio y universitarios en el año 1945 en nuestro país. Julio Castro supo interpretar estos anhelos e inspirar dicho movimiento apoyando con entusiasmo desde su comienzo esta iniciativa de la Asociación de Estudiantes Magisteriales de Montevideo ante la situación de miseria de los rancheríos que en aquel entonces proliferaban en la campaña y el aislamiento en que se encontraban muchas escuelas rurales. La problemática rural “*despertó en aquellos jóvenes la necesidad de llevar a cabo una obra efectiva de difusión cultural, al mismo tiempo que una toma de contacto directo, personal, con esa realidad que conocían sólo a través de referencias*” (Bralich, 1963, 19). Este tipo de empresa ya tenía antecedentes en México y España⁸⁹ donde se desarrollaron, con una clara vocación social, experiencias que buscaban llevar a los poblados y regiones más pobres apoyo fundamentalmente en los aspectos culturales.

En forma totalmente espontánea se realizaban, durante algunos meses de trabajo en la ciudad, distintas negociaciones preparatorias y campañas de recolección con el fin de reunir insumos para luego ser distribuidos entre las familias más necesitadas.

Las misiones, compuestas por alrededor de veinticinco misioneros entre los cuales se encontraban futuros docentes, dentistas, psicólogos, etc., se instalaban —generalmente en períodos de vacaciones— en los locales escolares de las comunidades (rancheríos o pequeños pueblos) desde donde, durante una o dos semanas, desarrollaban una serie de actividades culturales y sociales. Ante recelos y cuestionamientos suscitados por considerarse “asistencialista”, Soler destaca el carácter pedagógico y social. “*La acción en los hogares era en parte de investigación, en parte de atenuación de la miseria*” (Soler, 1996, 403); en el local escolar se realizaban actividades sociales y culturales que incluían cine,

89. Al parecer García Lorca en España organizaba salidas a las regiones más aisladas de la campaña española con el fin de llevar allí su teatro popular y, de esta manera, acercarle a esas poblaciones estas manifestaciones artísticas a las que solamente accedían algunos.

charlas canciones, danzas, demostraciones, actividades de alfabetización, funciones de títeres, atención médica, etc.

Al finalizar la jornada –luego de una evaluación de la misma– se planificaban las actividades para el día siguiente de una manera cooperativa entre los maestros del lugar y los misioneros (y en algunos casos particulares también se integraban habitantes de la propia comunidad).

Con el tiempo, las misiones evolucionaron desde un voluntarismo filantrópico hacia la acción educativa permanente y más participativa de la comunidad. Debían cumplir tres finalidades básicas:

- Realizar una labor social sobre el medio elegido.
- Brindar a los estudiantes de magisterio una experiencia directa de los problemas de las áreas más pobres.
- Dar difusión pública a la problemática acuciante del medio rural.

Algunos análisis destacan el balance positivo de estas experiencias tanto en lo que se refiere a la formación de los estudiantes de magisterio, en el ámbito universitario, como al nivel de las comunidades involucradas.

Estas experiencias de educación popular prosperaron en una época donde el contexto rural era de aislamiento frente a las posibilidades que ofrecía la ciudad y en el marco del espléndido desarrollo de la educación rural que se iniciaba –espoleado por la política económica del modelo industrialización por sustitución de importaciones implantado en el Uruguay de entonces–. Esto contribuyó al debate y concientización del problema de la campaña y de la búsqueda de alternativas. Sin embargo, este movimiento, auténticamente social, pronto fue “oficializado” por el sistema. Ya pronto había un escalafón docente donde los maestros elegían sus cargos –en efectividades, interinatos o suplencias– en las *misiones* previamente definidas por el sistema. La institucionalización de las *misiones socio-pedagógicas* marcó el inicio de su decadencia.

La acción permanente de Julio Castro, en las páginas periodísticas, en los debates y conferencias, en la praxis educativa y militante, determinó que muchas de las ideas y soluciones propuestas por él tuvieran eco en el sistema. Logró así la realización del Congreso Nacio-

nal de maestros rurales y de escuelas granjas del cual salieron las bases para el Programa para escuela rurales de 1949.

Refiriéndose a la relevancia de la figura de Julio Castro en estos procesos Soler reconoce que *“sin Julio no hubieran sido posibles esos pasos vigorosos en la pedagogía nacional, que se mencionan en escasos segundos pero que consumieron años de nuestras vidas, en la ilusión, en la creación y en la alegría. Lo que Agustín Ferreiro había iniciado en esta etapa de importantes reflexiones y reformas, lo continuó un equipo, cada vez más amplio y más joven, en el que Julio desempeñó un papel fundamental”*⁹⁰.

El 1º de agosto de 1977, según el informe final de la Comisión para la Paz –creada para investigar a los desaparecidos de la dictadura uruguaya–, *“fue detenido en la vía pública y trasladado a un centro clandestino de detención de la Avenida Millán N° 4269, donde fue sometido a torturas a consecuencia de las cuales falleció el 3 de agosto de 1977 sin recibir atención médica”*.

Jesualdo Sosa: poesía y pedagogía

Jesualdo Sosa (1905-1982) nació en Tacuarembó, fue ensayista, periodista, poeta y, fundamentalmente, educador. Su educación básica la cursó en la localidad de Tranqueras (departamento de Rivera) y en la capital departamental. Supo interpretar la situación nortea, en la que pasó su infancia y juventud, con sutileza poética y cierto espesor político: *“el calor, la arena abrasadora y la lentitud del paisaje del norte, son torturantes. Y hay cosas que lo aumentan, sin duda...”* (Sosa, 2005, 20).

Escribió una gran cantidad de trabajos entre los que se cuentan artículos ensayísticos, narrativas y poesías. Tuvo destacada actuación en México y en Cuba donde se desempeñó en el área de la formación docente y en la alfabetización y fue nombrado Decano de la Facultad de Pedagogía.

90. *“Julio Castro, persona buscada a seguir buscando”* (palabras pronunciadas en el acto de homenaje a Julio Castro realizado en el Paraninfo de la Universidad de la República, Montevideo, 28 de agosto de 1987).

Su experiencia docente (se formó como maestro en educación primaria) la inició en la norteña Rivera en 1925, la continuó en Montevideo al año siguiente, pero tuvo su ápice en el departamento de Colonia. La formación academicista que recibió pronto fue desdeñada con ironía y desprecio y fue en la poesía –su poesía– donde más encontró inspiración en su labor educadora. César Tiempo, en el prólogo a *Vida de un maestro*, escrito desde Buenos Aires con cierto aire barroquista, señala: “él es un verdadero creador –un poeta– y tiene fe en la genialidad del niño. Cuando éste encuentre su expresión –extraviada en los matorrales de la pedagogía vigente– habrá colmado su destino y descubierto la luz que brota de su manadero vital”⁹¹.

El más celebrado trabajo de Jesualdo Sosa en el ámbito de la educación es *Vida de un maestro*, publicado en 1935, donde narra, con especial estética discursiva, su experiencia iniciada en 1928 en una escuela rural ubicada en Canteras de Riachuelo, departamento de Colonia.

Allí desarrolla, al lado de vivas imágenes de sus vicisitudes, severas críticas al sistema en general y la educación en particular desde una perspectiva marxista con fuerte contenido social. “*Los grupos de niños van cruzando ya para la escuela. Esto no tiene nada de sobrenatural. Sin embargo, los veo cruzar un poco marchitos, como llevando un bolsón de penurias debajo del guardapolvo. Y esto no es la costumbre en ellos, quizás los niños más alegres de toda la Tierra. ¿Han envejecido? Parece que sí. ¿Y siempre serán los medios que envejecerán a los hombres?*” (idem, 20).

En él se ven reflejadas las inquietudes, dolores y esperanzas de los maestros latinoamericanos. La soledad del maestro rural, sus vicisitudes, sus sueños, la cotidianidad de la práctica educativa y las convicciones conceptuales, todo eso contrastado con la conciencia de la pobreza, los problemas sociales, etc., hace que muchos –maestros o no– se vean identificados con esas palabras.

“*Fue un estudioso de los problemas de la expresión infantil, de la capacitación de los maestros rurales, de las actividades de teatro infantil y de la práctica pedagógica, colaborando en su calidad de profesor de pedagogía*

91. La cita fue tomada de *Vispera*, prólogo de César Tiempo a la obra de Jesualdo Sosa *Vida de un maestro* (2005, 6).

y de literatura, en la confección de programas de estudios y en la difusión de metodologías activas” (Palomeque, 1992, XIII).

No faltan en sus escritos las críticas a la sociedad capitalista y el análisis —siempre lúcido, “aterrizado” y conceptualmente coherente— de su trágica consecuencia: el hombre común atrapado en un mundo materialista, orientado más por el *tener* que por el *ser*. “¿Pero no es nuestro mundo el que debemos crear? Y si así es, el hombre debe ser la libertad y el trabajo del hombre debe ser su vida... Pero todo esto se entrechoca con la realidad brutal de un mundo mezquino en el cual estamos atados por una sucesión de cadenas. Todos se afanan por lo visible, por lo contable, todos, porque esta sociedad miserable fue hecha por míseros y sigue sostenida por ellos. El hombre no es dueño de sí mismo, por eso necesita que lo valoricen los demás y los demás lo valorizan sólo materialmente, ahí está la tragedia” (Sosa, 2005, 146).

La *expresión creadora*, la libertad y la autonomía son elementos siempre presentes en su pedagogía. La expresión debería servirles a los niños y niñas para traducir sus vivencias auténticas, genuinas, íntimas. Asimismo servirles de vehículo para el dominio del conocimiento y la integración crítica, transformadora, en el medio. Para ello se debería dejar madurar sin represiones la expresión; de esta manera podía llegar a ser original y *creadora* —más que creativa—. La *expresión creadora* propicia la comunicación y el desarrollo de cada uno y del medio —natural y social— en el que vive. Ella se concibe en el marco conceptual en el que el ser humano se hace a sí mismo en su hacer *en* y *con* el mundo ya que, en última instancia, “*las sociedades se salvan siempre por las fuerzas creadoras de los individuos*” (ídem, 121).

Creía que los “centros de interés” —esas formas “escolanovistas”, tan de moda en los discursos pedagógicos de entonces y de hoy— representaban los intereses del maestro y no de los niños y niñas. “*Los centros de interés aún los mismos originales no lo son tales, la mayor parte de las veces, porque no se ajustan a la naturaleza ACTUAL del niño; ni corresponden al interés o la necesidad circunstancial del niño. (...) Si los centros surgen del maestro que pretende interpretar necesidades de conocimiento en el niño, los centros no serán más que intereses del maestro al servicio de estas pretendidas necesidades... que pudieran, por otra parte, resultar ciertas. Por lo cual el CENTRO DEBE SER EL NIÑO Y EL*

INTERÉS DEBE NACER DE SU NECESIDAD PRESENTE (ibíd., 90) ⁹².

Su propuesta intentaba aplicar la dialéctica marxista a las actividades pedagógicas concretas en la escuela; para ello toma como base el trabajo, no como mero artilugio didáctico sino en su sentido más real y específico de producción socialmente útil. La escuela debe desarrollar autogobierno e intervenir en la realidad social en la que está inserta. Creaba auténticas experiencias pedagógicas partiendo de la realidad concreta de los hogares de los niños y niñas, de sus situaciones familiares particulares –sus problemas sociales, económicos, laborales– y de los móviles, inquietudes e iniciativas de cada uno.

Fue muy selectivo, y a la vez abierto y nada dogmático, en sus inspiraciones teóricas, pero sus convicciones ideológicas lo llevaron a la incómoda tarea de criticar duramente a Vaz Ferreira –uno de los máximos referentes de la cultura nacional– acusándolo de ser un representante de la pedagogía burguesa.

Inspirado en el pensamiento de Aníbal Ponce –quien había escrito *Educación y clases sociales*– desarrolló el entonces controvertido concepto de *pedagogía-tránsito*. Este concepto, a la vez que integra la idea de la escuela como posible herramienta de reproducción social, proporciona elementos para la praxis política transformadora en manos de la docencia.

Consciente de las implicaciones filosófico-conceptuales que ello comporta, siempre remarcó su doble compromiso político y educativo –ambos enmarcados en su compromiso social– que lo desmarca de aquella visión marxista pesimista de la escuela que abordamos y lo ubica en la especial posición –indiscernible para algunos– de aquellos pedagogos activistas, críticos y a la vez esperanzados en cuanto a las posibilidades de la escuela frente a los poderes negadores de la condición humana.

Su vasta obra pedagógica –teórica y práctica– y literaria, por la que obtuvo varios premios, hizo que fuera ampliamente reconocido en medios académicos nacionales e internacionales. Esto llevó a que fuera muy querido para ejercer la docencia y asesorar en políticas educati-

92. Destacados en el original.

vas en Uruguay y en otros países de América Latina, pero también en Europa, Asia, África y Estados Unidos.

Su rica experiencia educativa –construida desde su praxis auténtica– reconoce, en algunos aspectos, inspiración en Tolstoi. Sin embargo desconfía de cualquier experiencia que no sea la propia, y la de los niños y niñas con los cuales trabajaba.

Después de la publicación de *Vida de un maestro* en 1935, su proyecto pedagógico –que también fue su proyecto político y proyecto de vida, junto a su compañera María Cristina Zerpa– fue bruscamente interrumpido por la dictadura de Gabriel Terra.

Reina Reyes: educación para la transformación

Reina Reyes (1904-1993) nació en Montevideo; perteneció a una nueva generación de educadoras y educadores críticos uruguayos, legítimos herederos de la “generación dorada” (Ferreiro, Castro, Sosa, etc.) de los 40’ y 50’ del siglo XX.

Parte de la premisa según la cual los problemas resultantes de la sociedad moderna en crisis reclaman transformaciones en el plano de lo político-educativo. Eso significa que la educación no está determinada por los factores estructurales más generales, pero sí está condicionada. “*La humanidad vive hoy un dramático malestar creado por el enfrentamiento entre quienes aceptan y defienden, por interés o por ignorancia, formas de vida impuestas por instituciones creadas en el pasado y quienes, animados por el deseo de liberación de todos los hombres, quieren modificarlas*” (Reyes, 1971, 11).

En la línea de la crítica frankfurtiana y de otros marxismos culturales, considera que la organización económica mantiene la “industria cultural” en manos de pocos para el condicionamiento del resto de la sociedad, al tiempo que impide que la mayor parte de los niños puedan acceder a las posibilidades de una educación para la reflexión y la creación. Sin embargo, “*descubrir el grado en que los medios de comunicación enajenan al hombre, en lugar de liberarlo, es tarea que apremia, aunque se tenga conciencia de estar apresado por fuerzas que individualmente no se pueden vencer. Resignarse al poderío de lo económico*

es actuar en su favor en lugar de tener por meta la liberación del hombre” (ídem, 12-13).

Aunque la educación es un instrumento para el imperialismo cultural, la liberación es posible si se transforma dicha educación. Esto supone apartarse del determinismo economicista de la ortodoxia marxista y alinearse, reitero, a cierto marxismo cultural. Sin embargo su preocupación fundamental se dirige a las formas de imperialismo cultural tanto de los medios masivos de comunicación como de la educación especialmente. *“Es grave, gravísimo, que los países subdesarrollados de América Latina imiten las prácticas educativas de los países desarrollados, sin apreciar que el colonialismo vacía y distorsiona la mente e incapacita al hombre para liberarse de los poderes económicos y políticos que lo dominan”* (ibíd., 13).

Rechaza la concepción del “humanismo idealista” –esa herencia conceptual abstracta y especulativa de la ortodoxia ilustrada– y adscribe a lo que ella define como “humanismo real”, o sea, a la posibilidad de comprender una supuesta “naturaleza humana” desde una síntesis entre el “hombre concreto” –con aspiraciones, necesidades orgánicas, intenciones, sueños, deseos, etc.– y el “hombre situado” –desde sus condicionamientos y determinantes estructurales: las relaciones económicas, políticas, culturales, sociales, etc.–. *“Este nuevo ser es el hombre concreto, no definido por su esencia o pertenencia a un tipo abstracto, sino por las particularidades que debe a la situación en que se encuentra ubicado y que, por esta razón, he propuesto llamar «hombre situado». En él su existencia prima sobre la naturaleza humana”* (Reyes, 1972, 29).

Sin embargo esta concepción antropológica que abreva también en ideas de Marcuse y Freud, señala que lo racional y lo irracional se integran en el hombre –el *homo sapiens* también es *homo demens*, al decir de Morin–, en ese sentido se aparta de aquellas concepciones deudoras de la Ilustración, que definen al hombre identificando esa supuesta naturaleza humana exclusivamente con la racionalidad; dicha concepción *“desconoció que la existencia de la razón depende de un renovado y permanente proceso de conquista de lo irracional”* (Reyes, 1971, 16).

En ese sentido su pensamiento evidencia una síntesis coherente entre planteamientos marxistas estructuralistas (como el de Althusser)

y neomarxistas (como el marxismo cultural y freudiano de la *Escuela de Frankfurt*, especialmente el de Marcuse).

Se suma a las críticas de las pedagogías tradicionales por centrarse exclusivamente en el desarrollo de los procesos intelectuales y descuidando otros aspectos. Cree que esto trae graves consecuencias para el niño puesto que *“la educación en lugar de integrarlo al grupo, lo aísla o hace que busque en el grupo ser como los demás en desmedro de su auténtica personalidad, (además) la carencia de una acción educativa que satisfaga las necesidades afectivas del ser y encauce la emotividad, deja la irracionalidad librada a la rebelión de los instintos, favoreciendo tendencias regresivas en conductas sobre las cuales la razón carece de dominio”* (ibíd., 17).

En sus escritos incorpora una variedad de perspectivas y autores en que se inspira; cita frecuentemente a Adorno, Marcuse y Fromm, pero también incorpora pertinentemente ideas tan distantes de ellas como las del pragmatismo de Dewey y existencialismo de Sartre.

Temas como la libertad, la autonomía, la laicidad, la democracia, son vinculados a los de la educación y son abordados con sencillez y claridad sin que la rigurosidad y profundidad de los mismos se vean resentidos.

Abordó con especial interés las relaciones entre estado y educación, considerando que se debería asegurar el derecho a la educación para todos. En ese itinerario conceptual analiza el estado y concluye que la democracia es el mejor sistema para ello. El único camino hacia la libertad, por otra parte, es el derecho a la educación, educación que debe ser asegurada por el estado democrático.

Sus reflexiones sobre la laicidad y la libertad de enseñanza permiten comprender los límites y alcances de estos principios y la ventaja de tomarlos como verdaderas filosofías de vida y principios éticos en los cuales fundar una educación en la convivencia democrática. La laicidad es concebida más cerca del respeto que de la tolerancia; ésta puede suponer indiferencia, aquél no. Respetar las ideas contrarias no implica dejarlas en la mera existencia, indiferentes a sus propuestas, sin la oposición dialéctica democrática y libre. Respetarlas implica considerarlas, conocerlas, oponer otras ideas y estar abiertos al cambio, fuera de todo dogmatismo.

Su aguda crítica aunada a su posición esperanzada y nada ingenua, la ubican entre los pedagogos comprometidos con la emancipación y la transformación de la sociedad. *“Sueño y creo realizable la descolonización de la cultura de América latina y la efectiva integración de sus pueblos. Sueño y creo en la realización de un futuro en el cual las ciencias que estudian al hombre y a la sociedad fundamenten con sus conocimientos una política educativa capaz de formar hombres a la vez libres y solidarios. Sueño con el acrecentamiento de la columna de jóvenes unidos sin fronteras políticas, económicas o raciales, capaces de demostrar en el futuro que en el «Nuevo Mundo», como fue llamado nuestro continente, hay una nueva manera de vivir en la que armonizan justicia y libertad”* (Reyes, 1974, 112-113).

“Cuenta la leyenda que Ruiz Díaz de Vivar murió en su tienda de campaña, durante el transcurso de una lucha incierta. Sus hombres lo cubrieron con los atributos de caballero. El corcel lo sostuvo erguido en su armadura. Entró así al fragor del combate. Los moros, al ver avanzar la gallarda figura del Campeador, huían y gritaban: «¡Mío Cid! ¡Mío Cid!». He aquí una posible metáfora del fin de la modernidad. La modernidad estaría en el campo de batalla. No sabemos si viva o muerta. Aún pelea”

Esther Díaz, Posmodernidad.

Posmodernidad, posestructuralismo y educación

“¿Qué es lo que pasa actualmente con la metáfora?”

Derrida, *La retirada de la metáfora*

“La pregunta, explícita o no, planteada por el estudiante profesionalista, por el Estado o por la institución de enseñanza superior, ya no es: ¿es eso verdad?, sino ¿para qué sirve? En el contexto de la mercantilización del saber, esta última pregunta, las más de las veces, significa: ¿se puede vender? Y, en el contexto de argumentación del poder: ¿es eficaz?”

Lyotard, *La condición posmoderna*

Los “posmodernos” y sus víctimas

El debate contemporáneo más convocante en los días que corren se refiere a si los nuevos fenómenos sociales, políticos, científicos y culturales son síntomas de la existencia de una nueva condición social en el mundo globalizado o, en su defecto, si se trata de un nuevo nivel del desarrollo de la modernidad capitalista. En ese sentido dicho debate puede ser simplificado –grosera, pero gráficamente– como un enfrentamiento entre dos grandes frentes filosóficos: por un lado, los neomodernos neoutópicos y por otro los posmodernos antiutópicos.

Ya vimos el primero de estos frentes a partir del neomarxismo de la *Escuela de Frankfurt*, fundamentalmente en los aportes de Habermas. A continuación presento brevemente el segundo.

La expresión *condición posmoderna* fue acuñada por el filósofo francés Jean François Lyotard, quien en su libro homónimo señala los nuevos criterios de legitimación de las ciencias en las sociedades del capitalismo avanzado. Sin embargo el término *posmodernidad* o *posmodernismo* nació en el campo del arte –específicamente en el de la arquitectura– para referirse a una nueva estética que se venía desarrollando, y cuya característica fundamental es la ruptura con los típicos cánones modernos.

Lyotard (2004) ha descrito la posmodernidad o *condición posmoderna* como el rechazo de las metanarrativas, de las filosofías metafísicas y de cualquier otra forma de pensamiento totalizador. A su vez señaló que el significado de la posmodernidad está profundamente imbricado con las condiciones cambiantes del conocimiento y la tecnología. Esas condiciones están generando formas de organización social que erosionan los hábitos, los vínculos y las prácticas sociales típicamente modernas.

Las innovaciones tecnológicas, científicas y artísticas parecen generar un mundo desprovisto de referentes narrativos orientadores –morales, científicos, estéticos–, haciendo que los individuos deban trazar sus propios destinos. Una versión caricaturizada de este panorama cultural es aquella en la cual cada uno “hace la suya”, –una especie de relativismo indulgente y descomprometido o un nihilismo ramplón y desesperanzado–.

Lo cierto es que el pensamiento posmoderno rechaza las grandes narrativas, la razón universal y todo fundamento último como referente para las cuestiones humanas. A su vez propone el descentramiento del sujeto humanista, una radical problematización de la representación y la celebración de la pluralidad, de la política de la diferencia racial, étnica y de género. Todo esto ha estimulado un gran debate entre conservadores, moderados y radicales en campos cada vez más variados.

Este pensamiento reconoce la crítica a la modernidad realizada por los pensadores neomodernos como Habermas y el conjunto de teóricos de la *Escuela de Frankfurt*, pero van más allá. “*El mundo de los campos de la muerte y la sociedad que engendra descubre el lado cada vez más oscuro de la civilización judeocristiana. Civilización significa esclavitud, guerras, explotación y campos de muerte. También significa higiene*

médica, elevadas ideas religiosas; arte lleno de belleza y música exquisita. Es un error suponer que la civilización y la crueldad salvaje son una antítesis. En nuestra época, las crueldades, lo mismo que otros muchos aspectos de nuestro mundo, se han administrado de forma mucho más efectiva que anteriormente: no han dejado de existir. Tanto la creación como la destrucción son aspectos inseparables de lo que denominamos civilización” (Bauman, 1989, 4).

La posmodernidad, según el filósofo italiano Gianni Vattimo, es aquella condición de la humanidad donde se decreta el “fin de la historia”, la disolución del sujeto, y el desvanecimiento del sentido. Es, por lo tanto, una época desencantada.

Cree que el paso de lo moderno a lo “posmoderno” es el paso de un *pensamiento fuerte* o metafísico ya superado (un pensamiento que habla en nombre de la verdad, de la unidad y de la totalidad; un pensamiento ilusorio tendiente a establecer “fundaciones” absolutas del conocimiento y de la acción) a un *pensamiento débil*, postmetafísico (un tipo de pensamiento que rechaza las categorías fuertes y las narrativas legitimadoras onmicomprensivas, renunciando a toda fundación única, última y normativa).

Vattimo ve una única salida: el nihilismo, según él, una forma des-neurotizada de vivir plenamente el vacío de sentido y la ausencia de un origen, no significa una actitud indulgente y apolítica frente a la vida. No se trata del nihilismo desesperado, nostálgico y resentido, de quien ya nada le importa y la angustia ante el vacío y la falta de esperanza lo llevan a la destrucción de todo (en el fondo, una especie de terror al vacío); ni tampoco el nihilismo fuerte, tendiente a establecer un nuevo absolutismo sobre los escombros de la metafísica, movido por el deseo de nuevas totalidades. Se trata de un nihilismo débil, que no tiene añoranzas por las antiguas certezas ni tampoco deseos por nuevas certezas absolutas, ni por ningún origen o sentido último. El origen y el sentido último son –junto a la Verdad, la Razón y la Historia– meras ilusiones necesarias para nuestra vida terrenal.

Vattimo cree que al hombre contemporáneo no le queda más que acostumbrarse a “convivir con la nada”. Debemos aprender a existir

sin neurosis en una situación donde no hay garantías ni certezas absolutas; la incomodidad que hoy sentimos no es porque somos nihilistas, sino porque somos todavía muy poco nihilistas, no sabemos vivir hasta el fondo la experiencia de la disolución del ser.

Derrida, por su parte, nos dice que el pensamiento moderno es heredero de toda la tradición logofalocéntrica⁹³ occidental. Desde Platón a la fecha, la filosofía occidental se ha basado en la “metafísica de la presencia” como un supuesto arbitrario que nos hace creer en la ilusión de la transparencia del lenguaje. Asimismo denuncia todo centro que se proponga como fiador de cualquier sentido (el Bien, la Belleza, la Verdad), como simple arbitrariedad. Su análisis lo lleva a proponer una lectura deconstructiva con el fin de revelar el juego arbitrario de los centros y las periferias, subvertir el orden o la jerarquía establecida en base de esa “metafísica” logofalocéntrica, y dejar abierto el libre juego de las oposiciones como una especie de diseminación semántica infinita.

En todo caso la condición posmoderna, entre otras cosas, instala el relativismo cultural y el desvanecimiento del significado en la medida en que ya no es posible justificar un centro con arreglo a cualquier criterio –Ley o Principio racional, teológico, ético o estético– universal.

Pero la principal víctima de la demoleadora crítica posmoderna es el sujeto. Ya no se cree en la existencia de un sujeto siempre idéntico a sí mismo, autocentrado y autónomo. Exageremos: el sujeto autónomo es un “invento” del humanismo moderno o, en términos menos truculentos, una construcción occidental moderna. Las ciencias humanas han contribuido a generar la ilusión de una supuesta “alma”, un interior separado del cuerpo y esto ha sido la piedra fundamental para toda la maquinaria del poder hasta hoy.

Pero esta crítica al humanismo burgués ya estaba prefigurada en el pensamiento neomoderno de la *Escuela de Frankfurt*. La separación entre un interior (alma-espíritu-psiquis) y el cuerpo exterior, según Marcuse, está fuertemente asociada a la “cultura afirmativa”. *“Bajo cultura afirmativa se entiende aquella cultura que pertenece a la época*

93. El término “logofalocéntrico” es típicamente derridaiano; refiere a la centralidad de la palabra, la razón y lo masculino en el pensamiento occidental.

burguesa y que a lo largo de su propio desarrollo ha conducido a la separación del mundo anímico-espiritual, en tanto reino independiente de los valores de la civilización, colocando a aquél por encima de ésta” (Marcuse 1967, 50).

De acuerdo a Entel (1999) –quien analiza muy bien estas ideas– “se instaura entonces la creencia en un mundo superior, valioso en sí mismo, que, en verdad, es el de los valores e intereses burgueses, mundo al que se afirma que es posible llegar sin necesidad de cambiar las condiciones materiales de existencia, ya que no depende de ellas sino de una suerte de cultivo del espíritu” (Entel, 1999, 26).

La separación cuerpo/”alma”, tan promovida por el humanismo burgués, se revela en estos análisis estrechamente vinculada con el poder. La educación ha promovido los valores del “alma” o del “espíritu” humano por encima de lo material y meramente orgánico, identificado con el cuerpo. Complementariamente, la idea de que el “alma” no puede ser doblegada y que su libertad no depende de la libertad del cuerpo, ha sido una conveniente ilusión moderna. Esto está magistralmente interpretado en la sentencia marcuseana: “la libertad del alma ha sido utilizada para disculpar la miseria, el martirio y la servidumbre del cuerpo”⁹⁴.

El posestructuralismo antifrankfurtiano, en base a la profundización de esta crítica, termina por destruir definitivamente la idea misma de sujeto autónomo. A la “muerte de Dios” le sigue la “muerte del sujeto”. ¿Qué queda? ¿La nada? ¿El vacío? Algunos prefieren contestar que en su lugar queda una estructura, un sistema anónimo, sin identidad, sin sujeto. El pensamiento antihumanista de Foucault nos explica bien esto. La cita que sigue es lo suficientemente elocuente.

“El «yo» ha estallado (véase la literatura moderna) (...) En cierto modo se vuelve al punto de vista del siglo XVII con una diferencia: no se coloca al hombre en el puesto de Dios, sino a un pensamiento anónimo, a un saber sin sujeto, a lo teórico sin identidad... (...) En todas las épocas el modo de reflexionar de la gente, el modo de escribir, de juzgar, de hablar (incluso en las conversaciones de la calle y en los escritos más cotidianos) y hasta la forma en que las personas experimentan las cosas, las reacciones de su sensibilidad, toda su conducta, está regida por una estructura teóri-

94. Marcuse, *apud* Entel (1999, 27-28).

ca, un sistema, que cambia con los tiempos y las sociedades pero que está presente en todos los tiempos y en todas las sociedades (...) Se piensa en el interior de un pensamiento anónimo y constrictor que es el de una época y el de un lenguaje. Este pensamiento y este lenguaje tienen sus leyes de transformación. La tarea de la filosofía actual, y de todas estas disciplinas teóricas a las que me he referido es la de sacar a la luz este pensamiento anterior al pensamiento, ese sistema anterior a todo sistema..., ese fondo sobre el cual nuestro pensamiento «libre» emerge y centellea durante un instante...” (Foucault, 1991, 33).

Según Foucault el humanismo es el principal responsable de la ilusión de la existencia de un sujeto autónomo; sobre esta ilusión se edificó todo el poder moderno, es “*la herencia más gravosa que hemos recibido del siglo XIX—y de la que ya es hora de desembarazarse— (...) Ha sido el modo de resolver en términos de moral, de valores, de reconciliación, problemas que no se podían resolver en absoluto. (...) ¡El humanismo finge resolver los problemas que no se puede plantear! (...) Los problemas de las relaciones del hombre y del mundo, el problema de la realidad, el problema de la creación artística, de la felicidad, y todas las obsesiones que no merecen en absoluto ser considerados problemas teóricos... Nuestro sistema no se ocupa de ellos. Nuestra tarea actual consiste en desembarazarnos definitivamente del humanismo y en ese sentido mi trabajo es un trabajo político*” (ídem, 34).

Ante el reproche de que esta nueva forma de pensar —antihumanista— aparezca como fría y predominantemente abstracta, Foucault reacciona: “*¿abstracta? Permítame responder: ¡es el humanismo quien es abstracto! Todos esos suspiros del alma, todas esas reivindicaciones de la persona humana, de la existencia, son abstractas, es decir, están separadas del mundo científico y técnico que es a fin de cuentas nuestro mundo real. Lo que me irrita del humanismo es que es además el parapeto tras el que se refugia el pensamiento más reaccionario, el espacio en el que se asientan alianzas monstruosas e impensables: se quiere aliar por ejemplo a Sartre con Teilhard de Chardin... ¿En nombre de qué? ¡Del hombre! ¡Quién se atrevería a hablar mal del hombre! Pues bien, el esfuerzo que realizan actualmente personas de nuestra generación no consiste en reivindicar el hombre contra el saber y contra la técnica, sino que consiste precisamente en mostrar que nuestro pensamiento, nuestra vida, nuestra manera de ser, hasta la forma de ser más cotidiana, forman parte de la misma organiza-*

ción sistemática y por tanto entran de lleno en las mismas categorías que el mundo científico y técnico. Es el “corazón humano” lo que es abstracto mientras que nuestra investigación, que quiere ligar al hombre con la ciencia, con sus descubrimientos, con su mundo, es concreta. (...) No hay que confundir la comodona templanza de los compromisos con la frialdad propia de las verdaderas pasiones. Los escritores que nos gustan a nosotros, los “frios” sistemáticos, son Sade y Nietzsche que en efecto hablaban “mal del hombre”. ¿No eran ellos igualmente los escritores más apasionados?” (ibíd., 36-37)⁹⁵.

Si se trata del desvanecimiento del sujeto moderno, impulsado por la retórica posestructuralista, la *governabilidad* como forma de poder moderno, se ve destituida. Recordemos: ser sujeto es ser gobernado. Si esto es así, estamos en el umbral de un nuevo tipo de poder, más cercano al primer poder –territorial, militar, policíaco– premoderno, que al poder gubernamental –didáctico, institucional, subjetivante– moderno. Aquél se las veía con individuos a quienes tenía que someter a controles militares y vigilancias policíacas, éste demandaba sujetos a quienes constituía en las instituciones del estado.

Sin sujeto no hay *governabilidad* –esa forma de regulación social propia del estado moderno–. Pero ¿qué ocurre con la democracia? Algunos creen que el mundo contemporáneo (¿posmoderno?) parece pasar de la democracia política, institucional, a la democracia liberal, mediática, una especie de nueva territorialidad brutalmente horizontal, apolítica. “*A diferencia de la política, la democracia mediática o comunicativa me invita no a tener una opinión sino a mostrarla. Ahora me mueve menos el deseo de opinar que la facilidad de hacerlo. (...) Un imperativo apolítico o asimbólico es la esencia de la democracia mediática: puedo expresarme, me expresaré (...). La posibilidad laxa de decir, esa posibilidad meramente física, relativa al medio o al canal, nada tiene que ver con el asunto político o humanista secular del juego de las responsabilidades, de la plausibilidad, del sentido, o incluso de la Verdad de lo que digo*” (Núñez, 2009, 25-26).

95. Destacados en el original.

Foucault, Deleuze y la educación escolar⁹⁶

La educación pública en tanto una de las principales creaciones de la modernidad está seriamente interpelada por el pensamiento posestructuralista. Al parecer el posestructuralismo no tiene nada bueno que decir de ella, más bien todo lo contrario. Sin embargo, esta perspectiva tiene mucho para aportar al análisis de la educación contemporánea. A continuación analizo, desde una lectura foucaultiana-deleuzeana, el breve periplo de la educación desde las *sociedades disciplinarias* o modernas hasta las actuales *sociedades de control*⁹⁷.

Según Foucault, en los albores de la modernidad, se dio un dramático cambio en las relaciones de poder en Europa occidental. En su celebrada *Vigilar y castigar*, analiza los procedimientos de represión que se corresponden con un escenario clave de transición entre dos tipos de sociedades: las *sociedades de soberanía* (premodernas) y las *sociedades disciplinarias* (modernas). Ubicó el origen de las *sociedades disciplinarias* en el siglo XVIII, cuando ya estaban agotadas las *sociedades de soberanía* “cuyo objetivo y funciones eran muy otros (recaudar más que organizar la producción, decidir la muerte más que administrar la vida)...” (Deleuze, 1991, 17).

Las *sociedades disciplinarias* alcanzan su apogeo a principios del siglo XX y se caracterizan, entre otras cosas, por la organización de los grandes espacios de encierro. La prisión es el lugar de encierro por antonomasia y sirve de modelo para los demás (fábricas, cuarteles, hospitales, escuelas, etc.) que por analogía se irán estructurando y organizando alrededor de dos funciones fundamentales: el disciplinamiento y la normalización de los individuos que devienen sujetos,

96. Lo que sigue recoge parte de un artículo publicado por mí en la revista *Conversación* nº 6, de marzo de 2004 con el título *Reflexión, dispositivos pedagógicos y constitución del yo*.

97. Esta clasificación es una combinación de planteamientos de Foucault (quien analiza las sociedades modernas en términos de *sociedades disciplinarias*) y Deleuze (quien hace lo propio con las sociedades posmodernas en términos de *sociedades de control*).

con el fin de componer una nueva fuerza productiva que asegure la pervivencia del sistema.

La transición de las *sociedades de soberanía* o medievales (a las cuales corresponde la famosa descripción del suplicio de Damiens⁹⁸) hacia las *sociedades disciplinarias* o modernas, revelan una reorganización del poder y su visibilidad.

En las *sociedades de soberanía*, el poder del estado (un estado monárquico, de poder territorial, de conquista, militar) se hace visible en la propia contundencia de su público ritual del castigo; en el ejemplo del suplicio, Damiens es expuesto menos para ser visto que para hacer visible el poder que lo castiga; en todo caso solamente es visto en tanto objeto de ese poder dominante cuando actúa sobre él —es elocuente su fuerza: lo reduce a cenizas—. Su cuerpo es brevemente expuesto a la luz, mientras es despedazado por la fuerza abrumadora del estado, de lo contrario permanecería en la sombra.

En cambio, en las *sociedades disciplinarias* es el poder del estado (en este caso un estado democrático burgués, de poder *gubernativo*, subjetivante) quien se hace anónimo, se torna invisible o se refugia en las sombras; el sujeto —objeto de ese poder y a la vez su condición de existencia— es siempre visible. De acuerdo con Foucault, en las *sociedades disciplinarias* se desarrolla un conjunto de procedimientos que constituyen al individuo a la vez como objeto y efecto de poder y como efecto y objeto de saber. Dichos procedimientos combinan la supervisión jerárquica y la sanción normalizadora, o sea: la vigilancia y el castigo.

La economía del poder, en estas sociedades, impone el *disciplinamiento* (conjunto de técnicas subjetivantes que incluyen la distribu-

98. “Damien fue condenado, el 2 de marzo de 1757, a «pública retractación ante la puerta principal de la iglesia de París», adonde debía ser «llevado y conducido en una carreta, desnudo, en camisa, con una hacha de cera encendida de dos libras de peso en la mano»; después, «en dicha carreta, a la plaza de Grève, y sobre un cadalso que allí habrá sido levantado [deberán serle] atenaceadas las tetillas, brazos, muslos y pantorrillas, y su mano derecha, asido en ésta el cuchillo con que cometió dicho parricidio, quemada con fuego de azufre, y sobre las partes atenaceadas se le verterá plomo derretido, aceite hirviendo, pez, resina ardiente, cera y azufre fundidos juntamente, y a continuación, su cuerpo estirado y desmembrado por cuatro caballos y sus miembros y tronco consumidos en el fuego, reducidos a cenizas y sus cenizas arrojadas al viento...” (Foucault, 1989, 11).

ción espacial de los individuos, la jerarquización, la normalización de los juicios y la regulación de tiempos y espacios). Esto constituye parte de la génesis de las instituciones modernas, entre ellas, la escuela.

En este proceso la relación entre saber y poder se revela intrincada y se enlaza a la arquitectura, a ciertos procedimientos escriturales y a dispositivos que operan mediante todas aquellas instituciones que *disciplinan* a los individuos. Con ello se teje un conjunto de conocimientos que sirven como soporte a ese nuevo diseño de poder edificado paradigmáticamente en la prisión.

Pero Deleuze (1991) sostiene que las *sociedades disciplinarias* estarían entrando en agonía a partir de la segunda guerra mundial. Esta agonía se evidencia en la crisis estructural de sus lugares de encierro y la consecuente situación de reforma permanente de sus estructuras (se habla de reforma del estado, reforma política, reforma educativa, etc.). Pero todo esto es como aplazar un final anunciado: “*se trata de administrar su agonía y de ocupar a la gente hasta la instalación de las nuevas fuerzas que están golpeando la puerta. Son las sociedades de control las que están reemplazando a las sociedades disciplinarias*” (Deleuze, 1991, 18).

En las *sociedades de control* todos son permanentemente vigilados y visibles a los demás. Los lugares de encierro –analógicos en las *sociedades disciplinarias*– pasan a ser versiones adaptables y transformables de una misma empresa en la cual sólo hay administradores. En rigor se trata de “*una evolución tecnológica pero, más profundamente aún, una mutación del capitalismo*” (Deleuze, ídem, 21).

En toda sociedad se establecen verdades a través de las cuales el poder opera y se legitima. Para una apropiada comprensión de este proceso, la noción de “regímenes de verdad” resulta potente. Hablar de “regímenes de verdad” cobra sentido cuando se lo relaciona con los discursos –que se promueven o que se silencian– de cualquier sociedad. Todos los discursos funcionan como “regímenes de verdad” en la medida en que sus verdades están ligadas al poder en una relación recursiva o circular.

Los conceptos de saber y poder, a despecho de lo que habitualmente se le atribuye a Foucault, no son idénticos⁹⁹. Ellos se articulan entre sí. Sin embargo las articulaciones convencionales de poder y saber –en las cuales el poder funciona solamente como forma negativa y el saber o la verdad pueden neutralizar, eliminar o desafiar la dominación del poder represivo– son cuestionados por Foucault. Esa relación convencional entre poder y saber se encuentra en muchos discursos educativos, incluso en los que se autoproclaman como radicales o progresistas. Éstos suponen que a través del proceso de concientización –propiciado por la educación– se podría desenmascarar los poderes dominantes y revelar una supuesta “verdad” no contaminada, aumentando el potencial para neutralizar o incluso derribar el sistema. En esa perspectiva el saber aparece como antídoto contra los males del poder. Sin embargo la noción de poder-saber de Foucault desafía dicha suposición.

En la visión foucaultiana, el poder no es necesariamente represivo, homogéneo, concentrado en un sólo punto, como una fuerza que fluye de arriba hacia abajo. El poder no es algo que se lo pueda tener. Se lo ejerce, se lo practica, circula a través de toda fuerza que se vincule con él, es ubicuo. Se distribuye por el entramado social y no tiene signo ya que puede ampliar o limitar la dominación o la resistencia, tornar más fácil o más difícil, más probable o menos probable. “*Hay que cesar de describir siempre los efectos de poder en términos negativos: «excluye», «reprime», «rechaza», «censura», «abstrae», «disimula», «oculta». De hecho, el poder produce; produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se puede obtener corresponden a esta producción*” (Foucault, 1989, 198).

En la educación, por ejemplo, no podemos decir que el poder está solamente en manos del docente pues estudiantes, padres, administradores y el gobierno central, también ejercen poder en las escuelas. La comprensión del funcionamiento del poder demanda fijarnos en los puntos particulares a través de los cuales pasa; hay que reconsiderar algunos presupuestos sobre la escolarización mirando de manera más

99. “Saber es poder” es una tesis popularizada que Foucault jamás afirmó; por el contrario, buscó insistentemente afirmar que no son idénticos. Gran parte de su trabajo está dedicado al esfuerzo de estudiar, precisamente, sus relaciones complejas.

atenta a las prácticas del poder en las instituciones, las “micropolíticas” en las escuelas (Ball, 1989).

El énfasis es puesto en las formas de *gobierno* de las personas, en el sentido que comprenda no sólo las estructuras políticas o de la administración del estado, sino también referidos a las formas como las conductas de los individuos o grupos pueden ser dirigidas (en ese sentido se habla del *gobierno* de los niños, de las “almas”, de las comunidades, de las familias, de los enfermos, etc.), o sea, como estructuración del campo posible de acción de los otros. En las *sociedades de soberanía* (sociedades tradicionales) el poder es siempre visible, manifestado o mostrado en la elocuencia de sus monumentos, en la majestuosidad de sus rituales, en la ejemplaridad de sus castigos públicos, etc. Sin embargo el *poder disciplinario* “*se ejerce haciéndose invisible; en cambio, impone a aquellos a quienes somete un principio de visibilidad obligatorio. En la disciplina, son los sometidos los que tienen que ser vistos. Su iluminación garantiza el dominio del poder que se ejerce sobre ellos. El hecho de ser visto sin cesar, de poder ser visto constantemente, es lo que mantiene en su sometimiento al individuo disciplinario*” (Foucault, 1989, 192).

El panóptico¹⁰⁰ —esa máquina arquitectónica donde se lleva al extremo la economía de la vigilancia— se convierte en la metáfora privilegiada para dar cuenta de este proceso del cual la educación participa; se trata no sólo de vigilar sino de inducir en el vigilado su propia vigilancia y, llegado el caso, hacerlo partícipe de la misma. “*El que está sometido a un campo de visibilidad, y que lo sabe, reproduce por su cuenta las coacciones del poder; las hace jugar espontáneamente sobre sí mismo; inscribe en sí mismo la relación de poder en la cual juega simultáneamente*

100. El panóptico es una prisión ideada en el siglo XVIII por J. Bentham en la cual es posible vigilar a todos los prisioneros con un solo carcelero y hasta inducir en los prisioneros la idea de que están siempre expuestos y vigilados cuando en realidad no necesariamente deban estarlo. Se trata de un edificio que circunda un patio interno donde se levanta una torre de vigilancia. Todas las celdas se vuelven hacia el centro y tienen una ventana por donde entra la luz desde atrás por lo cual los condenados siempre están visibles desde la torre pero no se puede ver al carcelero que los vigila. Es como un gran ojo que todo lo ve. El panóptico se convierte en la gran metáfora del control y vigilancia realizada por los dispositivos del poder en la sociedad.

los dos papeles; se convierte en el principio de su propio sometimiento” (ídem, 206).

En el capítulo titulado *Los cuerpos dóciles* de su celebrada *Vigilar y Castigar* (1989) Foucault describe ciertas innovaciones pedagógicas iniciales de las sociedades disciplinarias –como por ejemplo la organización de la “clase” en los colegios cristianos de J-B. de La Salle en los albores de la modernidad– y el modelo que las mismas proporcionan a la economía, la medicina y la teoría militar del siglo XVIII.

Ante todo eso, “¿puede extrañar que la prisión se asemeje a las fábricas, a las escuelas, a los cuarteles, a los hospitales, todos los cuales se asemejan a las prisiones?” (ibíd., 230). El papel de las escuelas y la educación formal en el crecimiento del poder *disciplinario* resulta incuestionable¹⁰¹.

Desde esta perspectiva las pedagogías funcionan como “regímenes de verdad” pues “*el cuerpo, al convertirse en blanco para nuevos mecanismos del poder, se ofrece a nuevas formas de saber*” (ibíd., 159). Sin embargo debido al hecho de que la articulación entre poder y saber sea de naturaleza discursiva, el vínculo resulta impredecible; el mismo discurso que hace posible ese vínculo, también lo erosiona precisamente porque poder y saber son distintos. En la medida en que funciona como una forma de poder que circula en el campo social y puede ligarse tanto a estrategias de dominación cuanto a estrategias de resistencia, el discurso es ambiguo. La pedagogía –cualquiera sea ésta– no está “fuera” del poder ni tampoco totalmente circunscripta en él.

Los “regímenes de verdad” no son necesariamente negativos ni positivos, en todo caso son necesarios. El saber y el poder –a través de los cuales los educadores realizamos nuestro trabajo– están frecuentemente unidos de forma productiva. Larrosa (2000) opina que tal vez debamos ser más humildes y reflexivos en nuestras justificaciones pedagógicas reconociendo la necesidad de un trabajo deconstructivo a realizarse tanto al interior de nuestro dominio como fuera de él. Lo más prudente es rechazar aserciones de verdad y aserciones de inocencia en todos los discursos educativos.

101. Según Foucault (1989, 151) la escuela “*ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar*”.

Pero en el umbral de las *sociedades de control*, la escuela está cambiando. Ya no se la dirige, se la gestiona como si se tratara de una empresa. Así como en el mundo de la producción la fábrica tiende a ser reemplazada por la empresa, en el mundo de la educación la escuela tiende a ser reemplazada por la formación permanente y el examen por la evaluación continua y sistemática. En ese contexto la educación parece debatirse entre el “topo” de las *sociedades disciplinarias* y la “serpiente” de las *sociedades de control* (Deleuze, 1991)¹⁰².

“El marketing es ahora el instrumento del control social, y forma la raza impúdica de nuestros amos. El control es a corto plazo y de rotación rápida, pero también continuo e ilimitado, mientras que la disciplina era de larga duración, infinita y discontinua. El hombre ya no es el hombre encerrado, sino el hombre endeudado” (Deleuze, ídem, 22).

La ambigüedad del discurso pedagógico: entre el banco fijo y la mesa colectiva

En la noción de discurso foucaultiano, el interés no reposa en el significado, sino más bien en la forma como funcionan las palabras, conjuntos de enunciados y prácticas relacionadas entre sí. Dicho de otro modo: el interés reposa menos en el texto que en la textualidad. En ese sentido *“los discursos definen las acciones y los eventos que son plausibles, racionalizados o justificados en un campo determinado”* (Gore, 2000, 9). Los discursos constituyen las prácticas.

Cabe preguntarnos qué tipo de discurso promovemos y a qué discurso respondemos en nuestras prácticas pedagógicas (sean ellas desarrolladas desde un discurso radical o no) y qué sujeto contribuimos a “formar”.

La estructura discursiva en la cual los límites, las clasificaciones y los enmarcamientos de su código escolar son fuertes (en el sentido

102. Deleuze acude a los términos *topo* y *serpiente* para referir a las *sociedades disciplinarias* y las de *control* respectivamente en su *Posdata sobre las sociedades de control*. *“El viejo topo monetario es el animal de los lugares de encierro, pero la serpiente es el de las sociedades de control”* (1991, 20).

bersteiniano¹⁰³), se hace hincapié en el control y la vigilancia del individuo por la visibilidad del lugar que le hacemos ocupar y de los roles y actividades que les hacemos realizar (por ejemplo: si está en el aula está trabajando; en el patio está descansando o jugando).

Por otro lado, una estructura discursiva en la cual los criterios de enmarcamiento, clasificación y límites de su código escolar son débiles, se hace hincapié en la “visibilidad” del sujeto, del yo “interno”; y esto se da por otros mecanismos que no necesariamente impliquen la determinación del lugar que ocupa el individuo y la definición de sus roles (si está en clase o no, si está trabajando o jugando, etc.), sino más bien por la posibilidad de verse a sí mismo y mostrarse a los demás en sus fueros íntimos: cómo piensa, qué opina, qué siente, etc.

Los discursos, como los silencios, no están necesariamente sometidos ni opuestos al poder, más bien son parte de un juego complejo e inestable en el que pueden ser al mismo tiempo instrumento y efecto del poder y también obstáculo o punto de resistencia. En la medida en que todo individuo es un hablante que habla desde lugares y roles definidos y que a su vez reflexiona y se expresa, en el ámbito discursivo, todo individuo es objeto y sujeto del poder.

Los discursos radicales no están exentos de esa ambigüedad en tanto forma de poder que circula en el campo de lo social y pueden ligarse tanto a estrategias de dominación como a estrategias de resistencia. En ese sentido no existe práctica educativa inherentemente liberadora o inherentemente opresora.

La creencia de que el pasaje del *banco fijo* a la *mesa colectiva*¹⁰⁴ implica necesariamente pasar de una práctica opresora a una liberadora es cuestionable. Habitualmente se considera que el trabajo desde una estructura en mesa compartida o en círculo –tan promovida por los autoproclamados discursos pedagógicos progresistas– se emplea para que la interacción del aula se aparte del control directo del profesor o maestro. Se busca con ello evitar una estructura de organización tradicional en el aula (el arreglo de los estudiantes en filas, con todas las

103. Nos referimos aquí a las categorías de “pedagogía visible” e “invisible” desarrolladas por Basil Bernstein en *La estructura del discurso pedagógico*, y analizadas aquí (cf. *supra* 129).

104. Las expresiones *banco fijo* y *mesa colectiva* aluden al ya referido análisis homónimo de Julio Castro (cf. *supra* 298).

miradas hacia delante viendo la nuca de sus compañeros de clase y enfrentada a la única mirada del docente) que permitiría una disciplina del aula que se basa en la mirada como una estrategia de dominación. La posición fija es el resultado de la “ciencia de la supervisión” y se opone a la organización circular de la clase.

La organización circular o la mesa colectiva abren la posibilidad de que los estudiantes interactúen sin sentir la mirada del docente, que manifiesten su opinión y sean escuchados. Sin embargo no existe nada inherentemente liberador en esta práctica —aún desarrollada al interior de un discurso radical o “crítico emancipatorio”—, así como no existe nada inherentemente opresor en nuestros tradicionales bancos en fila.

La organización circular puede exigir de los estudiantes una mayor autodisciplina por la cual asuman la responsabilidad de un comportamiento acorde o “apropiado” sin la mirada del docente pero expuestos a la de los demás compañeros; se trata de algo así como la “interiorización” de los principios de control y la vigilancia, o sea, el control convertido en autocontrol torna la dominación ubicua. Por otra parte las filas de bancos fijos podrían permitir una mayor privacidad donde el estudiante está parcialmente bajo la mirada y la supervisión del profesor o maestro, pero desaparece de la de sus demás compañeros de clase sin la necesidad de ejercer sobre sí la autodisciplina que el poder actual requiere.

Esto obviamente no quiere decir que el trabajo compartido o en círculo no tenga valor o que las prácticas innovadoras y críticas no sirvan ni tengan ningún potencial liberador. En definitiva podemos decir que no existen garantías de una práctica supuestamente emancipadora. Pero asimismo no podemos decir que toda práctica pedagógica es inherentemente opresora. Esto para los detractores instala un relativismo apolítico, pero para los defensores, lejos de parecer relativista abre una brecha en toda la estructura de determinación y posibilita la agencia del sujeto.

La retórica posestructuralista ha aportado mucho a la destrucción de la metafísica y de las hegemonías logofalocéntricas. Pero con ello ha propiciado la destrucción de la política. No todos están dispuestos a pagar este precio y reivindican, con los costos que esto pueda tener, el regreso de la política, del estado y de la racionalidad.

Desde la creación de los sistemas nacionales de enseñanza, en el ámbito escolar se ha desarrollado un conjunto de procedimientos pedagógicos cuyo papel en relación con el poder es cada vez más evidente.

Este conjunto de procedimientos, tácticas, definiciones, formas instituidas de decir y hacer decir, etc. demandan y a la vez generan y desarrollan en los individuos determinadas operaciones que los constituye en un cierto tipo de sujeto. La escuela es, entonces, un dispositivo de subjetivación¹⁰⁵.

Aquí el término “dispositivo” lo tomo en el sentido foucaultiano, o sea, para designar un conjunto heterogéneo compuesto por discursos, instalaciones arquitectónicas, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, filosóficos y morales, etc. Los dispositivos se institucionalizan y especializan –como en el caso de los dispositivos pedagógicos– en formas específicas de vigilancia, disciplinamiento, normalización y control. Recordemos que para esta perspectiva las instituciones funcionan en la sociedad como un sistema de coacción.

La construcción del sujeto sujetado y las nuevas formas de regulación social

Desde estos presupuestos conceptuales es posible una visualización de la escuela y su papel en la construcción de subjetividades. ¿Cuáles son los procedimientos concretos, microscópicos, las operaciones que se imponen y desarrollan en las escuelas en general y en las aulas en particular para contribuir a la “fabricación” de subjetividades? ¿Qué nuevas subjetividades demandan las *sociedades de control*? ¿Dónde o qué las construye?

En las *sociedades disciplinarias* del siglo XIX y principios del XX, todas las instituciones –y en especial la escuela– eran medios por los

105. Exageremos nuevamente: desde esta perspectiva antihumanista el sujeto es un “invento”, una construcción social. Por eso Foucault prefiere referirse al “individuo”, y a lo que se construye con/en él, en términos de “sujeto-sujetado”.

cuales la metainstitución estado-nación lograba “fabricar” la subjetividad que demandaba para su propia existencia y subsistencia: el ciudadano.

Ahora bien, de acuerdo a la acertada interpretación que Corea y Lewkowicz (2005) realizan de estas *sociedades disciplinarias*, el estado-nación –que tiene la tendencia a distribuir la población de forma homogénea en lugares de encierro– establecía criterios de existencia. Estos criterios eran institucionales. La existencia era codificada y definida a través de y por las instituciones; existir era existir institucionalmente. En ese sentido la vida individual y social pasaba a definirse en el ámbito institucional cuyo modelo es el espacio de encierro de las instituciones *disciplinarias*.

La lógica que imperaba en estas *sociedades disciplinarias* era la lógica del encierro. En dicha lógica, pertenecer a una categoría o clasificación era estar dentro de la distribución espacial que se hacía coincidir con dicha clasificación lógica. Por ejemplo: los niños se definían por referencia al encierro de la escuela, los obreros por la fábrica, y así los enfermos, los locos o los convictos por los hospitales, los hospicios o las cárceles, etc. En otras palabras: pertenecer a una categoría era estar dentro de la institución que la definía.

Por su parte estas instituciones adquirirían sentido y consistencia *de y en* la metainstitución en que se apoyaban: el estado-nación. “*De esta manera, el estado-nación delegaba en sus dispositivos institucionales la producción y reproducción de su soporte subjetivo: el ciudadano*” (Corea y Lewkowicz, 2005,20).

Ahora bien, no creo que las sociedades disciplinarias hayan desaparecido. Sus dispositivos institucionales –aunque francamente en crisis– aún continúan en las funciones para las cuales fueron concebidos. El principal –aunque no el único– dispositivo institucional de producción y reproducción de subjetividad es la escuela. Sin embargo la producción y reproducción del ciudadano –amenazado por la emergencia del consumidor– no se da de manera automática e inmediata. El ciudadano es el resultado del conjunto de dispositivos; en todo caso es el estado mediante su red de instituciones quien lo produce y reproduce, y no una de sus instituciones en particular.

Pero para llegar a ser ciudadano se debe ser un cierto tipo de niño, de estudiante, de trabajador, etc. y estas categorías se constituyen

a partir de las subjetividades particulares que se reproducen en cada institución en particular. La subjetividad que, siguiendo a Corea y Lewkowicz (2005), podríamos llamar materno-filial se reproduce por el dispositivo familiar, la subjetividad pedagógica se reproduce por el dispositivo escolar, la subjetividad académica por el dispositivo universitario, la subjetividad obrera por la fábrica, etc. El resultado –que es más y a la vez menos que la suma– es el ciudadano.

Las subjetividades resultantes de las instituciones disciplinarias –el niño, el enfermo, el convicto, el obrero– se presentan como configuraciones bastante estables, sólidamente instituidas, por lo tanto fáciles de codificar. Las instituciones que las producen y reproducen presentan condiciones que posibilitan estos rasgos: son permanentes, delimitan espacios estables y tiempos fijos que requieren de ciertas operaciones que a su vez suponen permanencia, estabilidad, solidez¹⁰⁶ y producen construcciones tales como –en el caso del dispositivo escolar– la memoria, el saber, la conciencia, etc.

En este entorno de solidez, estabilidad y permanencia es posible la comunicación. Todo dispositivo pedagógico moderno está atravesado por el paradigma de la comunicación. La comunicación ha sido y es en sí misma un dispositivo de producción de subjetividad. Desde este paradigma la educación es vista como –en términos de Corea y Lewkowicz (2005)– “*una función, una tarea, un apostolado, un proyecto, un destino*”. Las instituciones eran potentes en sus cometidos, entre otras cosas, por representar a la Ley o Principio y consecuentemente por su capacidad de instituir, o sea, de producir reglas, sentido, lugares de enunciación.

La comunicación supone una relación entre iguales puesto que ella requiere de un código compartido. No hay comunicación sin código común.

Además, como vimos, requiere cierta estabilidad. Esta estabilidad demanda permanencia y repetición; permanencia del sentido y repetición de las remisiones de ciertos significantes a ciertos significados

106. Esto me recuerda a Zigmud Bauman quien ha desarrollado excelentes análisis de la modernidad en su última fase. Su obra da cuenta de los cambios que ésta comporta en su última fase refiriéndose a ella en términos de “modernidad líquida”.

y de éstos a ciertos referentes. El sistema debe ser estable para que la comunicación sea posible. O sea, el mensaje puede comprenderse sólo si emisor y receptor –si adoptamos este modelo moderno de entender la comunicación– lo remiten al código común. El código común instituye lugares (emisor/receptor en sus distintas versiones: maestro/alumno, padre/hijo, médico/paciente, etc.) que son distintos pero equivalentes, de tal manera que ante ello somos iguales debido a que compartimos el mismo código.

El aula es el modelo de estructura que asegura el espacio estable y el tiempo fijo requerido para los procesos de subjetivación basados en la comunicación. Allí las tareas consisten en producir y/o reproducir significado y para ello es necesario comprender, memorizar, conocer, desarrollar conciencia, etc. –aspectos que frecuentemente pueblan nuestros objetivos escolares–. “*Cualquiera de las prácticas en que se funda la lectoescritura escolar ilustra las condiciones de repetición y permanencia que necesita un código: la redacción, el dictado, la reescritura de las palabras con errores ortográficos*” (Corea y Lewkowicz, 2005, 44).

Las operaciones que se desarrollan en las instituciones fijan aquellos aspectos de la subjetividad que nos hacen aptos para la vida moderna. En la sencilla consigna escolar de producir un relato, resumir un texto o estudiar un tema, se expresa el anhelo moderno por el significado y su obsesión por los orígenes. Tal vez sea porque el significado frecuentemente está atado a un supuesto origen, por lo que la tendencia es la de historizar todo conocimiento, valor, etc. En la escuela todo se historiza (en los dos sentidos: buscar sus orígenes, y enraizar en la sociedad); saber algo implica saber su historia.

Pero, así como las *sociedades disciplinarias* entraron en agonía, sus mecanismos institucionales también entraron en crisis. Se habla del “desfondamiento” de las instituciones y de la “destitución” de la escuela¹⁰⁷, así como del “fin de la historia” y la “disolución del significado”¹⁰⁸.

107. Ver Corea y Lewkowicz, 2005.

108. Es tal vez el filósofo italiano Gianni Vattimo y su *Pensamiento débil* –en la línea de un nihilismo sin angustias, viviendo a pleno la disolución del sujeto, tal como lo señalara Nietzsche– quien más alerta sobre esta cuestión.

Esta crisis de las instituciones está fuertemente asociada a la crisis de la meta-institución estado. De allí se sigue toda una cadena de destituciones: la comunicación es destituida por la información, la escuela es –o parece ser– destituida por los medios, el estado por el mercado, etc. El estado, la escuela y la comunicación son estables, pero el mercado, los medios y la información son fluidos.

Los jóvenes hoy desarrollan nuevos tipos de competencias y realizan nuevas operaciones que poco y nada tienen que ver con lo que la escuela les exige y promueve. Estas operaciones se pueden resumir en una: la de usar competente/eficazmente la información. Ser usuario competente de la información supone otras operaciones diferentes a aquellas que definen al productor/reproductor de sentido (por ejemplo: las operaciones de detectar, “accesar”, conectar, navegar, chatear, etc.).

La escuela como dispositivo y el aula en particular, son estructuras cuya estabilidad y permanencia entran en choque con la fluidez y dinamicidad de los medios. Los medios –a pesar de autodenominarse *medios de comunicación*– no comunican, puesto que rompen con aquellas condiciones de permanencia y estabilidad que requiere la comunicación. Los medios –en el mejor de los casos– informan, y lo hacen sobre algunas cosas y no otras, o sea, filtran la información que fluye. El flujo de información en los medios no parece tener origen ni fines claros (tal vez porque ambos también ya hayan sido destituidos).

Los medios producen y demandan un nuevo tipo de subjetividad: aquella que Corea y Lewkowicz denominan *subjetividad mediática*.

El problema que se plantea en nuestras aulas es el de la incompatibilidad entre la subjetividad que construye y demanda la escuela –la subjetividad pedagógica– y la subjetividad construida y demandada por los medios –la subjetividad mediática–. Habitualmente los docentes creen preguntarle a un sujeto pedagógico, pero quienes les responden son sujetos mediáticos.

Los síntomas de esta incompatibilidad se perciben en los nuevos problemas que comienzan a verificarse en las tareas escolares. En efecto, es cada vez más frecuente escuchar las quejas de los profesores y maestros de que a los niños y jóvenes les cuesta comprender un texto, se dice que “no tienen comprensión lectora”. Por otra parte los jóvenes, cuando se les solicita que realicen un trabajo domiciliario escrito

sobre algún tema, recurren cada vez con mayor frecuencia al “recorte y pegue” digital. El resultado es un producto que intenta presentarse según los requerimientos de la consigna, pero que no mantiene siquiera la coherencia discursiva que se espera de un texto lineal. Ni lo pretende, puesto que el autor del “recorte y pegue” (que como obra recuerda la estética del *collage*) viene de la lógica del hipertexto, del foro virtual, del sms, del grupo de whatsapp o del facebook, de la imagen, del chat y del videoclip; no de la lógica del texto lineal producido en un tiempo y un espacio relativamente fijos.

El “recorte y pegue” es el tipo de tarea típica que realiza alguien en tanto usuario de la información y no en tanto productor de sentido. Las consignas escolares generalmente están formuladas para éstos, pero quienes las contestan son –cada vez más– aquéllos. Ante una consigna del tipo: “argumente o justifique usted...” los jóvenes, incapaces de ejercer operaciones sobre el saber (pero sí sobre el *uso* de la información), inmediatamente dicen todo lo que saben acerca de un autor o tema, aparentemente ignorando por completo la consigna. El problema más frecuente de los estudiantes frente a nuestras propuestas de trabajos escritos, es el ajuste a la consigna. La escuela les demanda y promueve ciertas operaciones propias del entorno educativo, ellos responden con ciertas operaciones que desarrollan en el entorno mediático.

Estos fenómenos –cada vez más frecuentes en nuestras instituciones educativas, incluidas las de formación de docentes– son síntomas concretos de la crisis de las *sociedades disciplinarias* basadas en las instituciones estatales –de poder de gobernabilidad, subjetivante, según mi análisis inspirado en Núñez (2005)–, y del advenimiento de las *sociedades del control* basadas en los *mass media*, el marketing y las empresas. Para Corea y Lewkowicz (2005) se trata, en el fondo, de la tensión entre dos subjetividades aparentemente opuestas e incompatibles: el ciudadano y el consumidor.

Si el ciudadano es el resultado del conjunto de operaciones *institucionales* de subjetivación, el consumidor es el resultado del conjunto de operaciones *mediáticas* de subjetivación. El metadispositivo legitimador en el primer caso es el estado, en el segundo, el mercado. “Podemos conjeturar que si hay ciudadanos es porque el mercado absoluto todavía no ha corroído la totalidad del Estado. Es un fenómeno reciente

que todavía no ha producido sus últimas consecuencias” (Lewkowicz, 2004, 109).

Sin embargo, es justo decir, algo más profundo aún puede estar en ciernes. Tal vez una nueva forma histórica de regulación social cuya realidad extraterritorial presupone nuevas tecnologías que nada tienen que ver con subjetivación. No se trataría de *gobierno* (forma de regulación social que adoptan las sociedades modernas cuya tecnología¹⁰⁹ básica es la educación subjetivante); tampoco de poder territorial (forma de regulación social que adoptan las sociedades premodernas y cuya tecnología básica es la acción policíaca y militar de vigilancia y control). Más bien se trataría de una nueva forma que abandona las pretensiones anteriores aunque, sin embargo, el control –Deleuze lo intuyó muy bien– parece ser su mecanismo apropiado.

En lo educativo el contexto actual se caracteriza por la ambigüedad, la confusión y la falta de nitidez en los discursos. Hoy se asiste a la paradoja en la que pedagogías “conservadoras” sobreviven con argumentos “progresistas”, promoviendo prácticas, formas de organización y de acción supuestamente crítica y reflexiva que, al final, son vividas por los docentes como “modismos pedagógicos”. Gran parte de lo que un día fue un lenguaje progresista parece ser asimilado por todos los sectores y tendencias, y no sabemos muy bien dónde reconocer lo distintivo de diferentes posiciones ideológicas.

A partir de la década de los 70 del siglo pasado, los nuevos discursos denuncian las implicaciones de la escuela –supuestamente neutral y apolítica– con el poder. Pero el poder no desaparece por arte de magia con las nuevas prácticas pedagógicas –incluso con aquellas consideradas emancipatorias y fundamentadas en un discurso crítico o radical–, sino que ellas generan nuevos tipos de poder.

¿Son estas “nuevas tendencias” –y en especial los sentidos de la reflexión que ellas promueven– la clave para una educación de la resistencia? De ser posible esto, es necesario problematizar estas prácticas.

109. El concepto de “tecnología” aquí es tomado del pensamiento posestructuralista que vengo analizando y de ciertas perspectivas afines. El mismo designa al conjunto de mecanismos, procedimientos –físicos, materiales, terapéuticos, didácticos, etc.– que actúan sobre/en los individuos.

Para ello puede ser útil recuperar y profundizar en algunas ideas aquí planteadas del posestructuralismo.

Los dispositivos pedagógicos, de los cuales participamos a menudo sin saber de sus implicaciones con el poder, tienen una naturaleza contingente y su relación con el sujeto no es sólo de determinación.

Es necesario estar alerta y buscar desvelar los nuevos dispositivos pedagógicos que promueven los discursos supuestamente innovadores que se presentan hoy. Las “pedagogías críticas” –la forma que asume la ortodoxia iluminista en educación en estos últimos años– enfatizan la participación democrática de educadores y estudiantes en la construcción y transformación social tanto del conocimiento y del mundo a través de la reflexión crítica sobre sus prácticas. Creo que se debería continuar profundizando en ello, pero, a su vez, habrá que buscar alternativas estratégicas que anulen los efectos negativos del discurso ambiguo que promueve el neoconservadurismo “posmoderno”.

Addenda: La Nueva crítica: más allá de lo posmoderno

“Parece más fácil imaginar el «fin del mundo» que un cambio mucho más modesto en el modo de producción, como si el capitalismo liberal fuera lo «real» que de algún modo sobrevivirá, incluso bajo una catástrofe ecológica global”
(Žižek).

La crisis y la necesidad de viejas categorías teóricas

En los últimos años el capitalismo se ha presentado bajo la forma de un nuevo escenario en el cual la escuela, tal cual fue concebida en los comienzos de la era moderna, ya no parece tener lugar. Uno de los aspectos característicos del nuevo escenario es el desarrollo espectacular de los medios y su poderosa influencia en la vida de las personas. Esta influencia ha sido de tal magnitud que hoy por hoy la escuela compite en franca desventaja con ellos. Muchos creen que el impacto de los medios en la sociedad (en términos de intensidad o repercusiones) parece estar llamado a ser mayor aún que el de la escuela en sus mejores tiempos.

La crisis de la escuela moderna como forma dominante de educación no es de hoy; la misma coincide con la crisis de las sociedades industriales de cuyas entrañas se gestó el escenario que la hizo posible y necesaria. Los análisis dominantes sostienen que se ha configurado un nuevo escenario en el que el Estado moderno y sus instituciones han

quedado en jaque. La reforma, a despecho de sus pretensiones, más que una respuesta ha sido un síntoma de tal fenómeno.

Ahora bien, hoy el escenario social presenta rasgos que parecen huir de las viejas categorías filosóficas y sociológicas creadas para comprenderlo y dar explicación a sus problemas. La retórica del discurso dominante se empeña en presentar ideológicamente al mundo social contemporáneo como algo nuevo en el cual subsisten, sin embargo, algunos viejos problemas. De esta manera a menudo se presentan viejos problemas de la sociedad como si fueran nuevos, y viceversa: nuevos problemas como si fueran viejos. Por lo tanto resulta fácil perder tanto lo que realmente es nuevo en el ropaje ideológico de lo viejo, como también lo viejo en el de lo nuevo.

Si el sistema hoy puede presentar viejos fenómenos como si fueran nuevos y nuevos aspectos como si siempre hubieran estado allí, ¿cómo comprender lo que es verdaderamente nuevo en lo nuevo?

Algunas expresiones propuestas para comprender nuestras sociedades actuales como una nueva realidad, una realidad distinta de las anteriores, parecen obturar el potencial explicativo de categorías teóricas del pasado. Así se proponen recurrentemente expresiones como “sociedades posmodernas”, “sociedades posindustriales”, “sociedades de la información”, “sociedades de riesgo”, etc. para dar cuenta de lo que ocurre hoy. Sin embargo, a despecho de sus pretensiones, pierden de vista lo verdaderamente nuevo en lo nuevo, presentando lo viejo como algo completamente nuevo y, por lo tanto, supuestamente incomprendible bajo las viejas categorías teóricas.

En una de sus seductoras conferencias Žižek¹¹⁰, en defensa del viejo comunismo, rechaza –haciendo suya la idea que Adorno (1974) formula al comienzo de su *Tres tesis sobre Hegel*– la tradicional y paternalista pregunta que solemos hacerle al pensamiento del pasado sobre si tiene o no vigencia para los tiempos que corren (por ejemplo: ¿qué continúa vivo y qué ha muerto en Kant, en Hegel, o en Marx?) o de si es pertinente para la comprensión de nuestras sociedades y sus

110. Ver: Žižek “¿Qué significa ser un verdadero revolucionario hoy en día?” coloquio realizado en el marco de la Conferencia Internacional de Marxismo en Bloomsbury, Londres en el 2009, disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=k-8-oD9TwpYs>

problemas actuales. En vez de esa “estúpida y obvia” pregunta –dice el filósofo esloveno–, que supone una posición arrogante de quien la formula, deberíamos hacernos la pregunta opuesta: ¿cómo nuestra época parecería a ese pensamiento?, ¿cómo puede nuestro predicamento actual ser visto desde la lente de ese pensamiento?¹¹¹ Esa es la verdadera dialéctica de lo viejo y lo nuevo: mantener viva una idea reinventándola una y otra vez en cada situación histórica nueva.

La verdadera filosofía (Adorno pensaba en Kant y en Hegel; Žižek en Marx) se presenta como una idea eterna funcionando como una “universalidad concreta” hegeliana, o sea, eterna no en el sentido de una serie de características abstractas que pueden ser aplicadas a toda situación, sino en el sentido de su capacidad potencial de ser reinventada en cada situación histórica nueva.

Žižek opina que la única manera de comprender verdaderamente lo que es nuevo en lo nuevo es analizando lo que sucede hoy en día a través de los lentes de lo que era eterno en lo viejo. Ahora bien, si la tradición del pensamiento anticapitalista moderno mantiene lo eterno del marxismo, entonces funciona como aquella universalidad concreta hegeliana.

¿Qué es lo eterno en el pensamiento crítico desde Marx hasta Žižek, pasando por Adorno y Habermas? La respuesta sería: el proceso hacia la emancipación radical, aquél que se verifica y persiste en la historia desde tiempos remotos, siempre reinventado en Espartaco, en la Revolución Francesa o en la lucha del proletariado en el siglo XIX.

Pero, *emancipación* se nos presenta hoy ideológicamente como uno de esos conceptos *demodé* que, en el mejor de los casos, genera una condescendiente simpatía de algunos nostálgicos. El mismo arrastra todo un sistema conceptual que incluye los también ideológicamente considerados anacrónicos conceptos de *lucha de clases* e *ideología*. El capitalismo globalizado adopta la forma precisa de un escenario en el cual dichos conceptos parecen resultar estériles, de dudosa rigurosidad o parte de una tendenciosa retórica.

111. “Anuncia, por parte de quien posea la cuestionable dicha de vivir después y esté obligado por su profesión a ocuparse de aquel sobre el que haya de hablar, la desvergonzada pretensión de señalar soberanamente al difunto su puesto y, de este modo, colocarse en cierto sentido por encima de él; y en la abominable pregunta de qué significan para el presente Kant y, ahora, Hegel (...) resuena semejante presunción. No se lanza, en cambio, la pregunta inversa. la de qué significa el presente ante Hegel” (Adorno, 1974, p. 15).

En el discurso filosófico posmoderno, por ejemplo, *ideología* y *emancipación* son conceptos ausentes; más bien se los asocia a expresiones filosóficas de la vieja tradición ilustrada que este discurso rechaza. Sin embargo, quizás valga la pena atreverse en este caso a rechazar la pregunta por la vigencia de estos conceptos y preguntarse obstinadamente sobre cuáles son hoy los mecanismos de la ideología y de la dominación y, consecuentemente, qué caminos son posibles para la emancipación dado el predicamento actual de nuestras despolitizadas sociedades del capitalismo global.

El regreso a las fuentes: la escuela y el lenguaje de la política

Desde el siglo XIX la tradición del pensamiento anticapitalista ha seguido un itinerario en el que los maestros de la sospecha¹¹², aunque contemporáneos entre sí, han sido, en distintos tiempos, grados e intensidades, integrados en sus variadas expresiones. Marxismo, neomarxismo, genealogismo estructuralista y posmodernismo pueden ser las principales escalas de dicho itinerario que comienza en el siglo XIX con Marx y continúa con sus seguidores que se adentran en el siglo XX donde allí se incorpora Freud en el neomarxismo frankfurtiano y después Nietzsche en el genealogismo estructuralista. Desde entonces, el alejamiento paulatino de los dos primeros maestros en las diversas expresiones del pensamiento crítico, culminará en el siglo XXI con el pensamiento posmoderno en el que el único sobreviviente parece haber sido Nietzsche.

112. La expresión “maestros de la sospecha” refiere a Marx, Freud y Nietzsche y se la debe a la aventurada caracterización de Paul Ricoer en un ensayo de 1965 titulado *Freud una interpretación de la cultura*. Quiero consignar que se trata de tres pensadores modernos y, como tales, corresponden a expresiones propias de un escenario político/ideológico de crítica y lucha por un nuevo hombre. Ricoer considera que “*la fórmula negativa bajo la cual se podría colocar a estos tres ejercicios de la sospecha sería «de la verdad como mentira» (...) los tres comienzan por la sospecha con respecto a las ilusiones de la conciencia y continúan por el ardid del desciframiento; los tres, finalmente, lejos de ser detractores de la «conciencia», apuntan a una extensión de la misma»* (1990, p. 32).

El marxismo en sus comienzos proponía un programa crítico que se encuadraba en el movimiento de la crítica ideológica como forma de desvelamiento de la conciencia afectada por la ideología. La noción de ideología entonces, en cierto sentido, era simple: se trataba de una especie de ingenuidad básica y constitutiva que suponía una divergencia entre la realidad social y la representación distorsionada o la falsa conciencia de ella.

Tal vez la más elemental definición de ideología la proporcione el propio Marx (2001) en una frase aparentemente poco pretenciosa incrustada en la densa retórica de *El capital*, cuya traducción sería más o menos la siguiente: “[los hombres] *no saben lo que hacen, pero lo hacen igualmente*” (2001, 39); o sea, el sujeto ideológico era asimilado a un personaje engañado sobre la realidad en la que vive y necesita, por lo tanto, de un proceso de crítica ilustradora que lo ayude a liberarse.

Era posible entonces, en ese esquema, un proyecto emancipador o un programa crítico alternativo que incluyera una pedagogía “liberadora”, “concientizadora”, “transformadora” o “emancipadora” (que representa los intereses del proletario, oprimido o dominado) que se opusiera a la pedagogía “domesticadora”, “dominadora”, “opresora”, etc. (que representa los intereses del burgués, opresor o dominante).

En la primera mitad del siglo XX el pensamiento anticapitalista encuentra una nueva formulación en los trabajos de la Escuela de Frankfurt. Esta expresión de la crítica contemporánea se ha nutrido de Marx, Freud y Hegel quienes se constituyen en las columnas vertebrales del Instituto de Investigación Social. Como vimos, Adorno en un primer momento y Habermas después han insistido en el análisis de la dominación y en la búsqueda del proceso de emancipación (*cf. Supra*, 209).

Pero este pensamiento neomoderno opera un “giro hacia la superestructura”, o esa, desplaza el foco de análisis y comprensión de la infraestructura material como lo venía haciendo el marxismo clásico y lo ubica en la superestructura cultural.

Asociado al referido “giro superestructural”, la Escuela de Frankfurt opera otros desplazamientos. Uno de ellos es el abandono de la vieja oposición *burgueses/proletarios* (la versión marxista de la eterna oposición *dominantes/dominados*) y la adopción de la nueva y más laxa oposición *cultura oficial/cultura popular*. De allí resulta fácil desplazar el énfasis del papel revolucionario desde proletario hacia el intelectual.

Pero quizás el más significativo desplazamiento operado por el Instituto sea el progresivo abandono de la *crítica de la ideología* –inspirada en la *Crítica de la Economía Política* de Marx y en especial en su análisis del “fetichismo de la mercancía”– y la adopción de la *crítica de la racionalidad*. Esta crítica pretendidamente neomarxista tuvo una tardía recepción en el plano educativo y se constituyó en una de los fundamentos teóricos centrales de buena parte de las pedagogías emancipatorias de la década de los 80 en adelante. Entonces la escuela, aún bajo sospecha, era valorada por su potencial de formación del “ciudadano crítico”.

Aunque la Escuela de Frankfurt comparte con Marx su orientación crítica hacia el desenmascaramiento y su principio metodológico de la crítica inmanente, es posible identificar, especialmente en Habermas, una especie de desplazamiento epistemológico en la crítica de la ideología. Fiel a la tradición pragmática anglosajona, Habermas sustituye una teoría de la conciencia por una teoría de la acción comunicativa cuya consecuencia es la pérdida de centralidad del concepto de ideología que pasa a ser reemplazado por una especie de conciencia fragmentada por las distorsiones o trabas en la comunicación operadas por la racionalidad instrumental. Estas distorsiones funcionan como una especie de “equivalente funcional” de la ideología en las sociedades del capitalismo avanzado.

Todo esto tiene una consecuencia clave: mientras que el marxismo ortodoxo promueve una noción de ideología que admite un proceso social de ilustración sobre los mecanismos de la cosificación; el neomarxismo habermasiano, en cambio, promueve la noción de “trabas a la comunicación” que admite mejor un procedimiento comunitario pragmático, autoreflexivo y terapéutico. Ya no resulta funcional la crítica ideológica como mecanismo de emancipación. El concepto de ideología que emerge en esos escritos resulta subsidiario o supeditado a la racionalidad instrumental. El mecanismo propuesto se resume en garantizar ciertas condiciones formales que aseguren el diálogo “libre de trabas” por el cual la comunidad alcance consensos racionales basados en “el mejor argumento”.

Pero en el siglo XXI Marx y Freud -lo que quedaba del humanismo de la ortodoxia ilustrada en la filosofía crítica- han sido afastados definitivamente de las expresiones del pensamiento crítico posmoder-

no. Se trata de una crítica profunda pero imposibilitada de propuesta alternativa al capitalismo que termina funcionando como una especie de “conciencia moral del sistema”.

La ideología como concepto clave en el movimiento de la crítica marxista ya había desaparecido en el pensamiento foucaultiano- de-leuzeiano quienes prefieren hablar específicamente del poder.

En sus últimos trabajos Foucault entendía que la interpretación de la historia política del occidente moderno tenía su clave en lo que él denominó *biopoder*. Este concepto resulta potente para comprender nuestras sociedades contemporáneas y puede ser entendido como un poder mecánico o material que no subjetiva sino que actúa directamente sobre el cuerpo y la vida biológica de los individuos, los grupos o las poblaciones; es un poder que se ejerce a través de un ejército de especialistas o técnicos (burócratas, economistas, médicos, psiquiatras, policías, etc.). Parece ser la forma de proceder del mundo globalizado y del capital: según la interpretación de Núñez (2012) es una especie de mecánica elemental despiadada cuyo funcionamiento puede, llegado el caso, prescindir de procedimientos ideológicos más o menos simbólicos que se relacionan con ideas o sentidos. De esta manera el concepto de biopoder parece dejar el asunto clásico de la ideología/emancipación —y toda la filosofía política del sujeto, desde Descartes, pasando por Marx, hasta Freud—, en el plano de las meras ilusiones de la retórica ilustrada decimonónica.

Sin embargo, desde hace algún tiempo, se han producido inesperados planteamientos en los cuales el pensamiento anticapitalista recibe un renovado impulso de manos del viejo materialismo histórico aderezado, en algunos casos, con conceptos freudianos o lacanianos.

En el plano de la filosofía el francés Alan Badiou y el esloveno Slavoj Žižek representan esas tendencias en las cuales se retoma insistentemente los análisis de los problemas actuales desde las eternas categorías universales creadas por el marxismo y otras fuentes del pensamiento crítico. Esto se fundamenta en que, como vimos, muchos de los fenómenos actuales se presentan ideológicamente como nuevos pero son los viejos problemas que aquejan a la sociedad humana y otros se presentan como viejos y persistentes cuando son expresiones particulares de estas sociedades.

En ese sentido, esta expresión contemporánea del pensamiento anticapitalista se revela “anti-posmoderno” y entre otras cosas reivindicada, en palabras de Žižek, la aceptación de la “*implacable pertinencia de la noción de ideología*” (una de las nociones rechazadas con mayor vehemencia por el neoconservadurismo posmoderno y por el sistema después de la caída del muro de Berlín) puesto que “*el apartamiento de (lo que experimentamos como) la ideología es la forma precisa en que nos volvemos sus esclavos*” (Žižek, 2004, p. 3).

Esta perspectiva denuncia la acomodación de los afanes genealógicos y deconstruccionistas a la lógica e imperativos del liberalismo capitalista. Foucault, Deleuze, Guattari, Derrida y afines, se los asocia a la “nueva izquierda americana”. Ésta cumple la función de ser el suplemento moralizante de la derecha decimonónica estadounidense, una izquierda que parece haber adoptado aquel conveniente precepto de Fukuyama (1991)¹¹³.

Hasta el mismísimo Habermas –habitualmente reputado como la única alternativa al neoconservadurismo posmoderno– es blanco de esta nueva crítica. Lo acusa de plantear una dicotomía entre acción comunicativa y acción instrumental que constituye una excesiva rigidez conceptual que impediría capturar las distintas tonalidades y los pliegues multicolores de la llamada sociedad posmoderna. A pesar de su énfasis en la racionalidad, Habermas mantiene vestigios de la noción marxiana de ideología como “engaño de masas”. Pero esta noción para que mantenga su pertinencia y su potencia crítica hay que retomarla con énfasis reinventándola a la luz de cómo se presenta el mundo hoy.

Žižek considera que la crítica en manos de la “nueva izquierda” ha sido acorralada puesto que ésta ya no considera seriamente alternativas posibles al capitalismo. Ya no se trata ahora de proponer una alternativa radical (se asume que ya no existe dicha posibilidad), sino de esa tibia oposición que se le ha dado en llamar *resistencia* posmoderna. Ante la imagen del capitalismo como único destino final de la humanidad, resistir es el único programa crítico que aparentemente se

113. “*Tal vez estemos presenciando no apenas el fin de la Guerra fría, o el final de un período particular de la historia de posguerra, sino el fin de la historia como tal; es decir, el punto final de la evolución ideológica de la humanidad y la universalización de la democracia liberal occidental como forma final de gobierno humano*” (Fukuyama, 1991, pp. 6-7).

puede formular. La *resistencia* posmoderna -cuyo discurso de la subversión resulta estrictamente análogo al nuevo espíritu del capitalismo tardío (fluctuante e híbrido)- puede ser leída como una especie de resignación con objeciones.

Las sociedades mediáticas postindustriales presentan un escenario donde la acción social puede adquirir nuevas formas que no suponen necesariamente un sujeto engañado por la ideología versus un sujeto consciente y liberado por un procedimiento de crítica ideológica. Estas nuevas formas suponen –dice Žižek que dice Sloterdijk- un sujeto que se lo puede comprender no como Marx supuso en su enunciado “*ellos no saben lo que hacen y lo hacen igual*”, sino todo lo contrario: por el enunciado “*ellos saben muy bien lo que hacen pero lo hacen igual*”.

En efecto, somos capaces de vivir cómodamente en este mundo al que sabemos, reconocemos y le criticamos sus horrores; sabemos de los males inherentes del capitalismo, sin embargo actuamos como si esto no fuera así. Pero no se trata de un funcionamiento post-ideológico como podría perfectamente suponerse; sino de un nuevo modo de funcionamiento de la ideología cuya fuerza no está en el conocimiento “falseado” en la conciencia, sino en el que comporta la práctica. La ilusión ideológica se localiza del lado del “hacer” antes que del “saber” por eso se puede saber muy bien lo que se hace pero hacerlo igualmente. El sujeto ideológico marxista era un “fetichista teórico”, en cambio para Žižek es un “fetichista práctico”.

El sistema es capaz de reconocer (cínicamente¹¹⁴) los males que provoca y ofrecer a bajo costo los mismos productos con su antídoto (acaso no proliferan productos como cigarrillos sin nicotina, cerveza

114. Se puede asumir el cinismo como una actitud típicamente posmoderna y diría como desviación propia de un escenario apolítico. Por oposición, la hipocresía sería una actitud típicamente moderna propia de un escenario político. La hipocresía demandaba ocultar (por mero procedimiento del engaño o por vergonzantes, quizás) los verdaderos motivos o intereses que impulsaban las acciones y decisiones que el poder tomaba. En cambio el cinismo no demanda ocultar los intereses por más espurios que éstos sean; por el contrario, se los exhibe en nombre de la autenticidad. Se podría pensar que aquí los mecanismos del engaño son aún más intrincados y complejos que aquéllos, como lo supone Žižek en su visión lacaniana de la ideología. Pero el cinismo, como intento usarlo aquí, corresponde a la formulación de Peter Sloterdijk en su *Crítica de la razón cínica* (1983), donde lo asocia al modo de funcionamiento de la ideología en las sociedades actuales.

sin alcohol, café descafeinado, etc. que han ampliado significativamente el consumo?). Al parecer la crítica ha potenciado el mercado diversificando su oferta. Quizás, en esa misma lógica, el sistema se permita esa “inundación de críticas de los horrores del capitalismo” que, lejos de hacerle mella, lo ha fortalecido por la vía de ofrecerle insumos para sus constantes mutaciones.

Žižek condensa la esencia de los tiempos que vivimos en el concepto de postpolítica. Paradojalmente es una forma despolitizadora de abordar la política en la que se incita o motiva a no actuar mediante una actividad “interpasiva” propia de los activismos actuales que vienen a sustituir a las viejas militancias. Para él *político* es el acto originario que desafía el orden social, comprometiendo a los poderes establecidos. La política cuestiona justamente aquello que se ve a sí mismo como incuestionable o universal, o sea, el orden social hegemónico.

En ese sentido la política no es aquello que puede expresarse recurriendo a la conocida definición de “arte de lo posible” sino que *“la verdadera política es exactamente lo contrario: es el arte de lo imposible, es cambiar los parámetros de lo que se considera «posible» en la constelación existente en el momento”* (Žižek, 2008, p. 33).

El sistema actual parece imposibilitar la política al impedir que lo particular se inscriba en lo universal por la vía de tornarlo global. De esta manera, las reivindicaciones difícilmente se encuadren en la lucha por las causas universales de los oprimidos. La rebeldía se ha atomizado y la injusticia singularizado.

Ante la terrible alternativa de un escenario asimbólico y apolítico de la democracia mediática postulada desde el mercado, la escuela se presenta como el último bastión donde aún se puede generar procesos de politización auténticos y desde donde elaborar un programa crítico alternativo. El potencial de generar un lenguaje que restaure el significado, hace que la escuela pueda recobrar una privilegiada posición de crítica y lucha política.

Esta nueva apuesta a la escuela supone la vuelta a ciertas cosas básicas que en el afán de la lucha contra los déspotas del capital se han dejado de lado: la cultura, el conocimiento, la verdad, el bien, entre otros.

Los educadores deben ser conscientes de estos desafíos y no dejarse invadir por los discursos pseudo-progresistas que implícitamente socavan aquellos valores básicos por los cuales hay que luchar.

La escuela hoy en día forma al consumidor quizás sin proponérselo y creyendo que forma al ciudadano con la ilusión de contribuir a la democracia liberal. Sin embargo dicha democracia es considerada por esta crítica como el estandarte político del capitalismo.

Actualmente en las sociedades mediáticas se ha instalado un brutal consenso en el cual la vida democrática parece valorarse exclusivamente por los espacios y oportunidades que ella genera para asegurar las libertades de expresión u opinión —entendidas más como derechos civiles que como derechos políticos— y de elección —entendidas en el marco de los derechos igualitarios y los del consumo de bienes y servicios—.

En los tiempos que corren la democracia liberal parece definirse exclusivamente por ese escenario horizontal en el que se asegura el libre flujo de los intercambios simbólicos y materiales; pero ¿acaso el flujo horizontal ilimitado de los intercambios, en una mecánica ciega y compulsiva, no es la más perfecta metáfora del mercado (o quizás su más gloriosa realización)?

Democracia liberal y capitalismo han sabido estrechar relaciones que se sostienen solamente si la política es anulada en beneficio del mercado. De esta manera la democracia oficia como una especie de “estandarte” del sistema detrás del cual éste ha encontrado cierta inmunidad a la creciente crítica anticapitalista. Esta crítica capitula precisamente allí donde compromete al marco político-institucional del capitalismo (el Estado democrático liberal burgués).

Žižek (2011) reconoce que hoy somos testigos de una proliferación de críticos que denuncian los horrores del capitalismo pero cuyas críticas claudican frente al Estado de Derecho burgués.

Por su parte Badiou (2000), quien critica sin ambages a las democracias liberales, considera que con el voto —el más mimado fetiche de dichas democracias— jamás se pudo producir un solo ejemplo en el mundo de verdadera transformación política; solamente se ha reemplado a unos esclavos del capital por otros (de derecha o izquierda).

la actividad política de masas, la movilización espontánea de las masas se da generalmente en una pulsión antiestatal.

Badiou, Alain (2009) Compendio de metapolítica. Buenos Aires. Prometeo.

Ahora bien, la idea de la simbiosis entre democracia y capitalismo se ha revelado falaz con la irrupción victoriosa de éste en países orientales no democráticos. La actual retórica justificativa se refiere a ello con el eufemismo “capitalismo con valores asiáticos”. El escenario global presenta, en definitiva, un panorama donde el capitalismo se presenta como el destino final de la humanidad y la democracia parece desarrollarse al margen de la política, en el flujo horizontal de los intercambios de la vida misma, la *nuda vida* al decir de Agamben (2010).

Hoy ya no se habla de *Estado democrático* sino de *vida democrática* y ésta se constituye en un escenario horizontal de intercambios e interacciones, de la mera suma de voces y del empuje vital en igualdad de condiciones, donde se instala la tendencia de sustituir la política por la administración de los cuerpos y de la vida meramente biológica; la política tiende a ser reducida a aquello que Foucault denominó *biopolítica*.

Quizás la lucha por y desde la escuela suponga menos el objetivo de la democratización que el de la politización de la sociedad; o mejor: la “re-democratización” por la vía de la “re-subjetivación” y la “re-politización”. Hay que poner la democracia al resguardo del mercado. ¿Será esto posible?

Bibliografía

- AAVV. 1993. *Agustín Ferreiro. Tradición y vigencia de un educador uruguayo*, Montevideo, Melga.
- Adorno, T. W. 1998. *Educación para la emancipación*, Madrid, Morata.
- Adorno, T. 1974. *Tres estudios sobre Hegel*. Madrid, Taurus.
- Adorno, T. W; Horkheimer, M. 2001. *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid, Trotta.
- Althusser, L. 1988. *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Ardao, A. 2008. *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay*. Colección de clásicos uruguayos Volumen 176, Montevideo, MEC-Biblioteca Artigas.
- Arregui, J. 2008. “Ética, lógica y filosofía de la psicología en el *Tractatus*” *Anuario filosófico* 1995 (28) 243-267. Servicio de publicaciones de La Universidad de Navarra. <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/556/4/2>.
- Arruda, M. L. 1989. *Historia da educação*, São Paulo, Ed. Moderna.
- Ball, S. J. (Comp.). 1997. *Foucault y la educación*, editorial Morata, Madrid.
- Ball, S. J. 1989. *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós, Buenos Aires-Barcelona-México.
- Ballesteros, A. 1945. *El método Decroly*, Buenos Aires, Losada.
- Bauman, Z. 1989. *Modernidad y holocausto*. Fuente: <http://www.nodo50.org/dado/textosteoria/bauman.rtf>.
- Beltrán, F. 2000. “*La educación intencional*” en: *AAVV Pedagogías del siglo XX*, Ciss Praxis, Barcelona, 47-57.
- Bernstein, B. 1988. Clases códigos y control. I Estudios teóricos para una sociología del lenguaje, Madrid, Akal.
- Bernstein, B. 1993. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.

- Bourdieu, P; Passeron, J. C. 1998. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Fontamara.
- Braga y Cascante. 1992. "Stephen Kemmis. *La unión entre teoría y práctica*" en: Cuadernos de Pedagogía N° 209. Diciembre/1992.
- Carr, W y Kemmis, S. 1988. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- Carr, W. 1990. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Laertes.
- Carreras, S. 1999. "Ahorro y disciplina. *El proyecto vareliano visto a contraluz*" en: *Cuadernos del CLAEH*, n° 83-84 segunda serie, Montevideo, (63-80).
- Castro, J. 2007. *El banco fijo y la mesa colectiva: vieja y nueva educación*. Montevideo, MEC.
- Comenio, J. A. 1966. *Didáctica magna. Tratado del arte universal de enseñar todo a todos*. Lisboa, Calouste Gulbenkian.
- Comte, A. 1875. *Principios de Filosofía Positiva*, Santiago, Imprenta de la librería del Mercurio.
- Contreras, J. 1997. *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.
- Corea, C. Lewkowicz, I. 2005. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós.
- Deleuze, G. 1991. "Posdata sobre las sociedades de control" en: Ferrer, C. (comp.) *El lenguaje libertario. Filosofía de La protesta humana*. Montevideo, Nordan-Comunidad, 15-23.
- Delval, J. 2000. "El conocimiento, un proceso de creación" en: AAVV. *Pedagogías del siglo XX*, Barcelona, Ciss Praxis.
- Descartes, R. 1999. *Discurso Del método*, Buenos Aires, Bureau Editor.
- Dewey, J. 1946. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Buenos Aires, Losada.
- Dewey, J. 1967. *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- Dewey, J. 1989. *Cómo pensamos. cognición y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- Díaz Barriga, A. 1998. *Didáctica y curriculum*, Buenos Aires, Paidós.
- Díaz, E. 1999. *Posmodernidad*, Buenos Aires, Biblos.
- Dubreucq, F. 1993. "Jean-Ovide Decroly" en: *Pensadores de la educación 1*, Santiago, UNESCO-OREALC
- Durkheim, E. 1947. *La educación moral*, Buenos Aires, Losada.
- Durkheim, E. 1990. *Educación y sociología*, Barcelona, Edic. 62.

- Durkheim, E. 1992. *Historia de la Educación y de las doctrinas pedagógicas*. Madrid, La Piqueta.
- Elliot, J. 1993. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.
- Elliot, J. 1994. *La investigación-acción en Educación*. Madrid, Morata.
- Entel, A. y otros. 1999. *Escuela de Frankfurt. Razón, arte y libertad*. Buenos Aires, Eudeba.
- Erasmus, D. 1936. *Elogio de la locura*, Madrid, Librería Bergua.
- Estable, C. 2003. *Psicología de las vocaciones*, Montevideo, FUCLES-IMM.
- Ferreiro, A. 1922. *Anales de Instrucción Primaria*, Montevideo.
- Ferreiro, A. 1939. "Enseñanza de la aritmética" en: *Anales de Instrucción primaria*, Montevideo dic. 1939.
- Ferreiro, A. 1946. *La enseñanza primaria en el medio rural*, Durazno, s/d.
- Feyerabend, P. 1994. *Tratado contra el método*. Buenos Aires, Planeta-Agostini.
- Filloux, J. C. 1994. *Durkheim y la educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Foucault, M. 1989. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, editorial Siglo XXI, Buenos Aires.
- Foucault, M. 1991. *Saber y verdad*. La Piqueta, Madrid.
- Freinet, C. 1996. *La escuela moderna francesa*. Madrid, Morata.
- Freire, P. 1985. *Essa escola chamada vida*. São Paulo, Ed. Ática.
- Freire, P. 1987. *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI.
- Freire, P. 1994. *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- Freire, P. 1997. *Pedagogía de la autonomía*. Madrid, Siglo XXI.
- Freire, P.; Shor, I. 1987. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra.
- Friedman, G. 1986. *La filosofía política de la escuela de Frankfurt*. México, F.C.E.
- Fukuyama, F. 1991. *El fin de la historia y el último hombre*. Buenos Aires, Planeta.
- Gadotti, M. 1988. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo, Scipione.
- Gadotti, M. 1993. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo, Ática.
- Galeano, E. 1993. *Las palabras andantes*. Montevideo, Ediciones del Chanchito.

- García Morente, M. 1962. *Lecciones preliminares de filosofía*, Madrid, Losada.
- Geneyro, J. C. 1991. *La democracia inquieta: E. Durkheim y J. Dewey*, Barcelona, Anthropos.
- Giddens, A. 1993. *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza.
- Giddens, A. 1993b. *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Giroux, H. 1995. *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI.
- González Penelas, W. 1985. “el diálogo con Wallon” en: *Revista de la educación del pueblo* N° 30, set. 1985, 29.
- Gore, Jennifer M. 2000. “Foucault e a A Educação: fascinantes desafios” in: Tadeu Da Silva, T., *O sujeito da educação*. Estudos foucaultianos, Editora Vozes, Rio de Janeiro, 9 – 20.
- Gros Salvat, B. 2001. “Burrhus Frederic Skinner y la tecnología en la enseñanza”, en: AAVV. *El legado pedagógico del siglo XX para la educación del siglo XXI*, Barcelona, Graó.
- Grundy. S. 1994. *Productos o praxis del currículum*. Madrid, Morata.
- Habermas, J. 1988. *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus.
- Habermas, J. “¿Aprendemos de las catástrofes? Diagnóstico y retrospectiva de nuestro breve siglo XX” (traducción de José María Pérez Gay). <http://www.almargen.net/4-07-hn.html>. (Consultado el 12 de octubre de 2008).
- Hannoun, H. 1977. *Iván Illich o la escuela sin sociedad*. Barcelona, Península.
- Hargreaves, A. 1996. *Profesorado, cultura y posmodernidad. (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, Morata.
- Hopenhayn, M. 1995. *Ni apocalípticos ni integrados. Aventuras de la modernidad en América Latina*. México, F.C.E.
- Isnardi, M. 1970. *La lucha por ser hombre*. Montevideo, Fundación Editorial Unión del Magisterio.
- Kant, I. *Respuesta a la pregunta qué es la Ilustración*, en: [http://www.eubca.edu.uy/materiales/historia del.../unidad_02_kant.pdf](http://www.eubca.edu.uy/materiales/historia%20del.../unidad_02_kant.pdf) (Consultado el 23 de noviembre de 2009).
- Kant, I. 1945. *Crítica de la Razón Pura. Tomo I*, Buenos Aires, Sopena.
- Kant, I. 1973. “*Crítica de la Razón Práctica. Libro I. analítica de la razón práctica pura. Capítulo I. sobre los principios de la razón práctica pura*”.

- En: Hume D, Rousseau, J. J. Kant, E. *La Filosofía en el Siglo XVIII. Antología*, Buenos Aires, Centro editor de América Latina.
- Kohen, R. 2000. "Autonomía para experimentar" en: AAVV. *Pedagogías del siglo XX*, Barcelona, Ciss Praxis.
- Kolakowski, L. 1978. *Las principales corrientes del marxismo. III La crisis*. Madrid, Alianza Universidad.
- Kramer, S. M. 1985. *La historia empieza en Sumer*. Barcelona, Orbis.
- Kuhn, T. S. 1995. *La estructura de las revoluciones científicas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, Jorge, 2000. "Tecnologías do Eu e educação" in: Tadeu Da Silva, T., *O sujeito da educação*. Estudos foucaultianos, editora Vozes, Rio de Janeiro, 35 – 86.
- Lewkowicz, I. 2004. *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires, Paidós.
- Luzuriaga, L. 1951. *La pedagogía contemporánea*. Buenos Aires, Losada.
- Luzuriaga, L. 1973. *Historia de la Educación y de la pedagogía*. Buenos Aires, Losada.
- Liotard, J-F. 2004. *La condición posmoderna*. Madrid, Cátedra.
- Marcuse, H. 1967. *Cultura y sociedad*, Buenos Aires, Sur.
- Marcuse, H. 1968. *El hombre unidimensional*. México, Joaquín Moritz.
- Margolin, J-C. 1993. "Erasmó" en: *Pensadores de la educación*. Santiago de Chile, UNESCO-OREALC (351-371).
- Marín, R. 1995. "Juan Luis Vives" en: *Pensadores de la educación*. Santiago de Chile, UNESCO-OREALC (757-772).
- Marx, K. 2001. *El capital. Crítica de la economía política*. México, Siglo XXI.
- McCarthy, T. 1998. *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas*. Madrid, Tecnos.
- Morin, E. 2001. *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Moro, T. 1996. *Utopía*. México, Porrúa.
- Neill, A. S. 1972. *Hijos de la Libertad*, Buenos Aires, Granica.
- Neill, A. S. 1973. *Hablando sobre Summerhill*, México, Edit. Mexicanos Unidos.
- Neill, A. S. 1974. *Summerhill*, México, FCE.
- Núñez, S. 2005. *Lo sublime y lo obscuro. Geopolítica de la subjetividad*. Buenos Aires, Libros del zorzal.

- Núñez, S. 2009. *El miedo es el mensaje*. Montevideo, Amuleto.
- Núñez, S. 2012. “Los pibes chorros” en *Geopolítica de la subjetividad* <<http://sandinonunez.blogspot.com/2011/08/los-pibes-chorros.html>> [Consulta: nov. 2015].
- Obiols, G. A; Di Segni, S. 2000. *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Ocaño, J. 2004. “Reflexión, dispositivos pedagógicos y constitución del yo” en: *Conversación* N° 6. marzo de 2004, Arkano, Montevideo, 33 -38.
- Palacios, J. 1984. *La cuestión escolar*, Barcelona, Laia.
- Palomeque, A. 1992. *Personalidades educación y cultura nacionales*, Vol I. Montevideo, Cámara de representantes de la república Oriental del Uruguay.
- Pérez Gómez, A. I. 1998. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- Piaget, J. 1993. *Seis estudios de psicología*, Buenos aires, Planeta-Agostini.
- Piaget, J. y Heller, J. 1945. *La autonomía en la escuela*, Buenos Aires, Losada.
- Pozo, J. I. 1997. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata.
- Pucci, B. y otros. 1994. *Teoría Crítica e educação*, Petrópolis, Vozes.
- Pujol-Busquets, J. M. 2000. “Desarrollo en libertad” en: AAVV. *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona, Ciss Praxis.
- Rama, C.M. 1957. José Pedro Varela sociólogo. Montevideo, Medina.
- Rancière, J. 2003. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona, Laertes.
- Reyes, R. 1971. *¿Para qué futuro educamos?* Montevideo, Biblioteca de Marcha.
- Reyes, R. 1972. *El derecho a educar y el derecho a la educación*. Montevideo, Alfa.
- Reyes, R. 1974. *Drama en la educación*. Buenos Aires, Editorial Alfa.
- Ricœur, P. 1990. Freud: una interpretación de la cultura. México, Siglo XXI.
- Rousseau, J. J. 1955. *Emilio*. Buenos Aires, Safán.
- Rousseau, J. J. 2001. *Discurso sobre las ciencias y las artes*. Buenos Aires, El ateneo.
- Sacristán, J. G. y Pérez Gómez, A. 1994. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

- Saviani, D. 1983. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo, Cortez- Autores Associados.
- Saviani, D. 1996. “*Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina*”. Separata en: Revista Quehacer Educativo n° 23 dic. (2 -20) Montevideo, FUM-TEP.
- Saviani, D. 2008. *A pedagogia no Brasil História e teoria*. São paulo, Autores Associados.
- Saviani, D. 2008b. *Pedagogia Histórico-Crítica*. São Paulo, Autores Associados.
- Sloterdijk, P. 2007. *Crítica de la razón cínica*. Madrid, Siruela.
- Skinner, B. F. 1994. *Sobre el conductismo*. Buenos Aires, Planeta-Agostini.
- Snyders, G. 1975. *¿A dónde se encaminan las pedagogías sin normas?*. Barcelona, Planeta.
- Soler, M. 1996. *Educación y vida rural en América Latina*. Montevideo, IteM.
- Soler, M. 2005. *Réplica de un maestro agredido. Educar en Uruguay: de la construcción al derribo, de la resistencia a la esperanza*. Montevideo, Trilce.
- Sosa, D. 1993. “*Ferreiro y su programa*” en: AAVV *Agustín Ferreiro. Tradición y vigencia de un educador uruguayo*, Montevideo, Melga (157-190).
- Sosa, J. 2005. *Vida de un maestro*. Montevideo, Trilce.
- Spencer, H. 1893. *Educación intelectual, moral y física*. Nueva York, Appleton y Cía.
- Tedesco, J. C. 1985. “*Reproductivismo educativo y sectores populares en América Latina*”. En: Madeira, F; Namó de Mello, G. (coord.) *Educação na América Latina. Os modelos teóricos e a realidade social*. Sao Paulo, Cortez.
- Torres, J. 1994. *El curriculum oculto*. Madrid, Morata.
- Torres, J. 2000. *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid, Morata.
- Tort Bardolet, A. “*Educar personas libres*” en: AAVV 2000. *Pedagogías del siglo XX*, Barcelona, Ciss Praxis.
- Varela, J .P. 1947. *La educación del pueblo*. Montevideo, Colección ceibo CNEPyN.
- Varela, J. y Alvarez-Uría, F. 1991. *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta.

- Vives, J. L. 1936. *Diálogos*. Madrid, Librería Bergua.
- Vigotski, L. S. 1978. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- Weber, M. 1972. *Ensayos de Sociología contemporánea*. Barcelona, Martínez Roca.
- Wittgenstein, L. 1979. *Tractatus lógico filosófico*. Madrid, Alianza.
- Zeichner, K. M. "El maestro como profesional reflexivo" en: Cuadernos de Pedagogía N° 220. Dic- 1993.
- Žižek, S. (comp) 2004. *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires, FCE.
- Žižek, S. 2008. *En defensa de la intolerancia*. Madrid, Sequitur.
- Žižek, S. 2009. "¿Qué significa ser un verdadero revolucionario hoy en día?" coloquio realizado en el marco de la Conferencia Internacional de Marxismo en Bloomsbury, Londres, disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=k-8oD9TwpYs>.

