

DANIEL FILMUS

(Compilador)

Editor: Leandro de Sagastizábal
Diseño de Tapa: Irene Banchero
Composición: Interamericana Gráfica S.A.
Corrección: María Emma Barbería

© 1993 Derechos reservados por

TESIS – GRUPO EDITORIAL NORMA

San José 831/5

(1076) Buenos Aires, República Argentina

Teléfonos: 372-7330/6/7/9

Empresa adherida a la Cámara Argentina del Libro

Prohibida la reproducción total o parcial por medios
electrónicos o mecánicos, incluyendo fotocopia, grabación
magnetofónica y cualquier sistema de almacenamiento de
información, sin autorización escrita del editor.

1^{ra}. Edición Noviembre de 1993

ISBN 950-718-098-2

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

PARA QUÉ SIRVE LA ESCUELA

Inés Aguerrondo

Cecilia Braslavsky

Daniel Filmus

Graciela Frigerio

Adriana Puiggrós

Juan Carlos Tedesco

Emilio Tenti Fanfani

TESIS
G R U P O
E D I T O R I A L
norma

Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile,
Ecuador, EE.UU., España, Guatemala, México, Panamá,
Puerto Rico, Venezuela

¿A MÍ, PARA QUÉ ME SIRVE LA ESCUELA?

Adriana Puiggrós

La información más fecunda surge generalmente cuando se toman con seriedad las preguntas más obvias. Lo *obvio* es "lo que se encuentra o pone delante de los ojos" pero el *obviar* es "evitar, rehuir, apartar y quitar de en medio obstáculos o inconvenientes"; también es "obstar, estorbar, oponerse".¹ Para qué sirve la escuela es una pregunta que se obvia en todo curso académico, que se supone que todo pedagogo o estudiante de educación *sabe* y sobre ello no pregunta, o, si es capaz de producir un pensamiento crítico, lo hace –como ocurre muchas veces en cursos de posgrado– disculpándose. Tal disculpa denuncia que el que pregunta siente que pone un obstáculo al desarrollo normal de la clase, que estorba retrocediendo hacia nociones ya harto conocidas o bien que se opone al curso normal de los enunciados mediante los cuales docentes y alumnos se están comunicando. Responder al molesto estudiante con el enunciado "Es obvio", es ejecutar la acción de obviar, es decir rehuir, quitar del medio el obstáculo pero evitándolo. Declarar

¹ Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*, Talleres Gráficos de la Editorial Espasa-Calpe, Madrid, 1970.

que es obvio para qué sirve la escuela, es, entonces, evitar detenerse en el análisis del tema, volver a usar al sentido común como una operación de conformación mítica del enunciado en cuestión.

La tentación de “desconstruir” lo obvio es impostergable para todo aquel que tenga un pensamiento crítico. Al mismo tiempo, lo obvio se torna un problema cuando las redes que constituyen ese nudo discursivo, que es el mito, comienzan a desencajarse. En el caso que nos ocupa, el problema aparece cuando las respuestas tradicionales a la pregunta comienzan a fallar porque se producen discordancias entre las representaciones sociales sobre lo que se espera de la escuela y las representaciones sociales sobre lo que la escuela produce, de modo tal que resulta imposible evitar que la pregunta sea formulada.

Puesta la cuestión sobre el tapete, caben al menos cuatro soluciones. La primera es tratar de adherir las partes separadas, de negar la profundidad de las fracturas y de regresar a la vieja escuela; para ello es indispensable achicar su alcance, reducir la cantidad y complejidad de los sujetos que en ella han brotado, ceñirla a los saberes necesarios para la educación de las élites. La segunda es la reparación del enunciado, por la vía de su resignificación parcial, pero eligiendo como estrategia central la negación de los problemas del conjunto: por ejemplo, ocultar algunas de las fracturas de la institución escolar, negar la vacuidad de la comunicación descalificando la importancia de los contenidos y sobrevalorizando los aspectos psicopedagógicos del proceso educativo, justificando la caducidad del discurso educacional mediante la exaltación del espontaneísmo dentro de la escuela. La tercera solución es afirmar decididamente que la escuela ha caducado.

Ninguna de las tres primeras soluciones nos satisface: son injustas, faltas de veracidad o inconsistentes. Rechazamos la solución conservadora-elitista, a partir de una elección ideológico política; sustituir la discusión sobre *para qué sirve la escuela* por una operación de tachadura del educador, es producir la interrupción del proceso de transmisión cultural, dejar a las generaciones jóvenes a la deriva, condenar a las grandes masas a la ignorancia. Sostener que la escuela ha caducado totalmente

nos deja en el vacío, nos impide apoyarnos en las zonas del edificio educativo moderno que están aún en pie, nos arroja al momento nietzchiano de dispersión de todos los sentidos.

Existe una cuarta actitud posible ante la pregunta formulada. Se trata de una fórmula típicamente moderna, es decir de aquel recurso de la modernidad para sobrevivir que enunció el materialismo dialéctico, que re-toman/criticán, superándolo, algunos teóricos del postmarxismo/postestructuralismo: usar el método de la crítica históricoconceptual, para avanzar hacia nuevas creaciones. Para ello, solamente contamos con los instrumentos que nos proporciona el propio pensamiento moderno, los elaborados en su apogeo hoy tan relativizados, y aquellos que son producto de su decadencia. Pero con tales instrumentos podemos avanzar en una descripción fenomenológica buscando relaciones de causa-efecto más o menos múltiples, o bien investigar la historia del enunciado, representar las trayectorias que lo fueron constituyendo, abrir los puntos nodales que fueron diseñando sus significaciones, analizar las transformaciones de tales significaciones. Volver, luego, y entonces formular nuevamente la pregunta con un sentido programático.

LAS MULTIPLES INTERPRETACIONES DE UNA PREGUNTA

En la América Latina de los años '90, la escuela es, en diferentes lugares y para distintos sectores populares, el espacio de la expulsión, el espacio de la discriminación o también el espacio de paliativo del hambre y de la falta de seguridad social.

Una tarde, en 1964, cuando trabajábamos en el Centro de Recreación de Villa Gonnet, institución para recuperar a desertores escolares provenientes de villas miseria ubicadas en la Municipalidad de Avellaneda, le pedimos que entrara a clase a un adolescente que apedreaba las ventanas de la escuela. La huella de su respuesta nos quedó grabada en forma indeleble. Fue: “*¡Para qué!!! ¡A mí, para qué me sirve la escuela?*”

Nuestro alumno era un descreído de la movilidad social y consideraba que la escuela no le serviría a él, al mismo tiempo que –como todo aquel que fue desertado por la escuela– otorgaba a la institución un valor extraordinario. La escuela sirve para mucho, pero a otros.

La opinión sobre la escuela de las comunidades campesinas bolivianas es muy representativa de la distancia nunca saldada que está instalada entre los pueblos indígenas y la institución. Una representante de los quechuas en un encuentro realizado en Cochabamba en 1991, sobre contenidos culturales en la escuela pública, denunciaba que se produce:

"una competencia entre las familias que tienen necesidad de trabajo para sobrevivir, que tienen carencia de mano de obra y la escuela que les quita a los hijos. En el campo dicen por ejemplo. *'¿Para qué vamos a mandar los chicos a la escuela si nos vuelven flojos, no aprenden nada, van años y no saben nada?* Hay muchas tensiones entre la escuela y la comunidad, ya que la comunidad empieza a buscar sus propias alternativas de educación. Algunos comunales que han avanzado en lo que es el proceso de alfabetización han asumido directamente una experiencia de alfabetización de los niños que se desarrollaba al ritmo de la comunidad, al ritmo de la familia. Los contenidos de la escuela no tienen ningún valor para la familia".²

Una de las principales preocupaciones de los dirigentes indígenas en aquella reunión era la influencia de la narco-cultura sobre los jóvenes. Consecuencia de la profunda penetración del narcotráfico en las comunidades, la narco-cultura produce sentidos corruptores de las formas de organización social y económica tradicionales, de los valores y de las creencias. La escuela, que había sido incapaz de incorporar los discursos indígenas, lo es ahora también para resguardarlos y resguardarse de la única opción de salida de la miseria que la modernidad proporciona con eficiencia a las comunidades, salida que se dirige hacia los lugares más siniestros.

Una chica sicaria colombiana relata su experiencia escolar. Dice en un testimonio recogido hace pocos años por el investigador del CINEP Antonio Salazar J.:

² Representante del pueblo quechua. Seminario "Nuestros pueblos en la escuela", realizado por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos y las comunidades indígenas bolivianas en Cochabamba, Bolivia, en marzo de 1991. Grabación de la autora.

"Me acuerdo como si hubiera pasado ayer. Yo estaba estudiando en la escuela rural de Liborina, en una vereda muy bonita. Era el mes de mayo, mes de la Santísima Virgen, estábamos preparando las fiestas. La maestra, que se llama Petronila, me pidió el favor que le recogiera unas rosas para organizar el altar, y me advirtió que le quitara bien las tunas. Cogí por un camino abajo de la escuela, donde había unas rosas muy lindas. Recogí las flores y me senté a quitarles todas las púas. Regresé a la escuela y se las entregué a la profesora. Ella las cogió y se enteró un chucito y sin decirme palabra sacó la mano y me pegó una palmada en la cara. Yo de una, sin pensar un segundo, le tiré con el cuchillo, el mismo con el que había cortado las rosas. Ella quedó muy herida pero al final se salvó. Yo me quedé para siempre sin escuela."³

El 23 de julio de 1993, un "escuadrón de la muerte" asesinó en Río de Janeiro a catorce "meninos de la rua" mientras dormían tirados, uno junto al otro, en un rincón de las calles. Marca del basurero de la modernidad, para ellos no solamente no existió la opción de la escuela. Ni siquiera tuvieron la de la vida.⁴

Muchas escuelas del Gran Buenos Aires disminuyeron la deserción escolar en la época de la hiperinflación (1989): transformadas por los maestros y las cooperadoras en comedores, concurrir a ellas es desde entonces la única forma de sobrevivencia para miles de niños, para sus mamás embarazadas y para muchos padres sin trabajo. En la Argentina –como en otros países de América Latina– la institución del Estado que se hizo cargo de las consecuencias sociales de la crisis y los planes de "ajuste" económico fue la escuela.

Los sectores medios tienen en la Argentina otras formas de interpretar la pregunta formulada. Los resultados de una encuesta realizada a 400 estudiantes de escuelas primarias, secundarias y primarias para adultos, como apoyo a la formulación

³ Antonio Salazar J. *No nacimos pa' semilla*. Corporación Región/CINEP, Bogotá, 1990, p. 36.

⁴ Diario Clarín, Bs.As., 24 de julio de 1993.

del proyecto sobre incorporación de la educación sexual en los programas escolares de los establecimientos educativos de la Capital Federal, confirmaron el interés de la gente consultada por que la escuela incluya educación sexual, especialmente con relación a la prevención del sida, al abordaje de los aspectos afectivos y del embarazo.⁵ Desde 1985 hasta ahora, las computadoras han ido difundiéndose en las escuelas de clase media hacia arriba en la escala social, en los centros urbanos. En la ciudad de Buenos Aires, uno de cada cuatro colegios incluye hoy la enseñanza de la informática. Los padres consideran que la escuela sirve para enseñar computación, lo cual está confirmado por el papel que las cooperadoras escolares han jugado, como principal fuente de financiamiento de los hardware y software, además de la Municipalidad.⁶ El programa de Periodismo y Comunicación de las escuelas primarias cuenta con la participación activa de los niños y en 1992 abarcó 100 escuelas municipales. Entre otras actividades, han emitido más de 35 programas por los micrófonos de las FM de distintos barrios.⁷ En 167 escuelas de la ciudad de Buenos Aires, más de 9.000 niños aprenden ajedrez, una actividad que aún está fuera de las horas de clase obligatorias, pero que, por ejemplo en la Escuela N° 3 del Distrito Escolar 6º "Rufino Sánchez", atrajo a más de la mitad de los alumnos. El vicedirector, Carlos Maguer, considera que "Esta actividad fuera de hora sirve para que los chicos tengan a la escuela como referente. Para que pasen la tarde acá, en vez de estar en la calle".⁸

En octubre de 1991, se expulsaba de una escuela media de Buenos Aires al alumno Pablo Liberman por responder a un pedido de su profesora de llevar al colegio material publicado por partidos políticos, portando un folleto de un partido de izquierda que publicaba una historieta con imágenes de sexo

No te pases de todo.

⁵ *Habrá clases de educación sexual en las escuelas porteñas*, Diario Clarín, martes 16 de febrero de 1993.

⁶ *Cómo se enseña computación en las escuelas municipales*, Diario Clarín, 8 de febrero de 1993.

⁷ *Producen programas de radio los alumnos de escuelas porteñas*, Diario Clarín, miércoles 24 de febrero de 1993.

⁸ *Jaque mate en las aulas*, Diario Clarín, domingo 4 de abril de 1993.

oral. La sociedad, que tiene acceso a los periódicos y al lenguaje de la cultura política instalado en la televisión, tuvo en la expulsión de Liberman, y las sucesivas protestas de sus padres y compañeros, las reacciones del Ministerio y los burócratas escolares, tema para varias semanas de discusión. En el mismo año se produjeron varios hechos semejantes: las jóvenes expulsadas por quedar embarazadas fueron el paradigma de lo que una parte de la sociedad considera que no debe contener la escuela. En el mismo año se discutía la película "La sociedad de los poetas muertos". La otra parte de la clase media argentina, que envía a sus hijos a escuelas sumamente permisivas y poco inclinadas a la transmisión ordenada de los saberes, encontró en el profesor John Keating el arquetipo del maestro y no entendió la metáfora. Tal como plantea Peter McLaren⁹ la concepción del profesor queda encerrada en una "pedagogía del placer". Coincidendo con la argumentación de McLaren, diremos que la película opone al discurso pedagógico conservador una propuesta que queda expuesta en la escena de la ruptura del viejo libro. La muerte del joven alumno tiene la presencia de una bofetada para el ingenuo espectador que, usando una categoría de McLaren, podríamos denominar "el extremismo liberal de la pluralización" del currículum y de los sujetos que en su trama se constituyen. La escuela que sólo apoya el proceso educativo en el aprendizaje espontáneo, en el desarrollo de la individualidad espiritual, sirve para dar muerte a la historia y para combatir la transmisión cultural.

La clase media argentina vive desde fines de los años '50 en una tensión entre la aceptación tácita del autoritarismo escolar y la preferencia por un "laissez faire" de tono psicologista que generalmente se han sucedido de uno a otro. Existen también tendencias hacia la reforma curricular que manifiestan que la escuela debe enseñar, aunque saberes distintos a los tradicionales. Computación, educación sexual y comunicación son los temas de mayor interés para los padres y maestros de clase media. Los padres de este sector social están preocupados en los

⁹ Peter McLaren. *Pedagogía crítica, hacia la construcción de un arco de sueño social*, Aique, Bs.As. (en prensa).

últimos años porque la escuela respete las diferencias individuales y adopte una ideología política pluralista. Sin embargo, tal pluralismo no se manifiesta en ningún movimiento que propulse la integración de los "chicos de la calle" a las escuelas adonde concurren sus hijos o donde enseñan como maestros; nunca ha sido aceptada. Tampoco fue bien recibida la propuesta municipal de integración de los niños con problemas de aprendizaje y menos aún las insinuaciones respecto a la conveniencia de integrar en escuelas comunes a los chicos discapacitados que tienen posibilidades de compartir una clase común. Los niños coreanos tienen problemas de integración en las escuelas argentinas y a ellos se suman los chicos inmigrantes recientes de Bolivia, Paraguay, Chile y Perú, aún más proclives al fracaso frente al discurso de la escuela pública argentina. Este último actúa, respecto a aquel sector de la población, como un paradigma del funcionamiento que atribuyó Basil Bernstein (según nuestra opinión excediendo el alcance de su propia observación) al discurso pedagógico en su conjunto: como un dispositivo que sobredetermina divisiones escolares como producto de las contradicciones que establece con los códigos lingüísticos/discursivos proporcionados, previamente a la entrada a la escuela, por el grupo de origen.

La escuela como mediación para la integración cultural no es un tema de debate en la Argentina, cuya sociedad niega la existencia de fuertes diferencias que no son solamente económico-sociales, sino también culturales y educacionales. Tradicionalmente han sido los países con una alta proporción de población indígena los que han planteado aquella finalidad para la escuela. México ha sido líder de la educación bilingüe bicultural y de otras diversas formas de encarar el problema. En los últimos años, en los Estados Unidos el campo pedagógico se ha visto sacudido por la discusión entre los educadores conservadores y los progresistas y radicalizados, en torno a la relación entre multiculturalismo y escuela. Los conservadores avanzan hacia posiciones de corte fundamentalista y pretenden la imposición de un recorte cultural representativo de su visión del mundo (anglo-machista-consumista-racista-etc.) para el conjunto y prefieren que los docentes sean seleccionados mediante las pruebas cuantitativas tradicionales, entre aspirantes

graduados con título docente; sus oponentes propugnan aumentar el número de maestros hispanos, aunque para ello se requiera reclutarlos de sectores no tradicionales, tales como las mujeres de edad y asistentes sociales; prefieren que se tenga en cuenta el rendimiento en el aula antes que los exámenes estandarizados, para medir la capacidad docente; impulsan la formación especializada de los docentes no hispanos para trabajar con estudiantes latinos. La escuela debe servir a la integración cultural y étnica respetando las particularidades y articulando las diferencias.¹⁰

El multiculturalismo no se restringe en la lucha de los sectores progresistas estadounidenses a los derechos del 33% hispano de la población escolar de California, o a la población negra de los "slums" de Chicago y Nueva York. El movimiento feminista y últimamente el movimiento de liberación homosexual están planteando con fuerza sus derechos en el marco de una estrategia escolar multiculturalista y defendiendo a la escuela como un espacio propio. Jeanne Brady, del College of Education de la Universidad del Estado de Pennsylvania, recuerda que para la teoría educativa tradicional

(...) "las escuelas son vistas como lugares que objetivamente transmiten el más universal y equitativo conocimiento a todos los estudiantes que entran a sus aulas. En tal perspectiva, las escuelas están poniendo ladrillos para la realización del Sueño Americano, bastiones de promesas y posibilidades para todos los estudiantes que exhiban la correcta actitud, valores y esfuerzo. (...) Las cuestiones sociales son reducidas a atributos personales; los errores institucionales son desplazados por los dislocantes lenguajes del humanismo occidental o de la psicología conductista; temas que iluminan como la clase, el género, la raza, la etnia funcionan como parte del discurso escolar, son ignorados o subordinados al lenguaje del empirismo y la eficiencia. Al mismo tiempo, el discurso del objetivismo sirve para sostener el eurocentrismo, nativismo, y racismo que frecuentemente da forma a los contenidos y el contexto curricular en las escuelas americanas."¹¹

¹⁰ Henry Giroux. *Border Crossing*, Routledge, N.Y. 1991.

¹¹ Jeanne Brady. *A feminist Pedagogy of Multiculturalism*, en International Journal of Educational Reform, Lancaster, USA, Vol. 2, Nº 2, April 1993, p. 119.

Jeanne Brady sostiene que las escuelas son importantes campos en los cuales las feministas y otros trabajadores sociales pueden intervenir desarrollando currícula y vínculos educativos que eliminen el sexismo, racismo, clasismo y otras prácticas de opresión social. Sugiere que las consideraciones feministas tienen un papel central que jugar en la pedagogía de la clase escolar, argumentando que el feminismo es un discurso fundamental para el desarrollo de una amplia noción de "fuerza democrática y justicia social".

El avance del reclamo de los derechos de los homosexuales a intervenir como sujetos de la determinación curricular ha llegado a posiciones críticas en los días de la gran marcha gay/lesbiana en el verano neoyorkino de 1993. La aparición de textos con figuras de madre y padre del mismo sexo contrasta fuertemente con los movimientos de comunidades conservadoras que luchan contra la enseñanza de la teoría de la evolución. La representación que construye el movimiento homosexual de la función de la escuela difiere radicalmente de la conservadora. La exaltación de la noción de diferencia frente a la de homogeneidad, como garantía cada una de ellas del carácter democrático de la sociedad estadounidense, pone en evidencia dos concepciones incompatibles de la función de la escuela, de los sentidos del discurso escolar y de las formas de articulación de significados que se proponen.

Desde fines del siglo XIX hasta pasada la segunda mitad del XX, la escuela fue asociada al progreso de las naciones, a la movilidad social individual y a la paz social. Hubo consenso al respecto, tanto en el capitalismo como en el socialismo. Este último cuestionó, aplicando el pensamiento marxista, que la educación fuera un factor de transformación de las sociedades, pero afirmó su eficacia para lograr el desarrollo industrial y la modernización cultural dentro del campo socialista. Actualmente vivimos el estallido de tal consenso pero también se extremán las posiciones al compás de las posibilidades de acceso a la escuela. A diferencia de la ecuación reproductivista, nuestra investigación nos permite plantear como hipótesis que la valoración más positiva de la escuela persiste en los sectores que menos esperanza de contar con sus servicios cuentan. En tanto,

aquellos que sin dudarlo irán o mandarán a sus hijos a estudiar a instituciones ubicadas a la escuela, los docentes y los currículos en un lugar descalificado y pocas esperanzas tienen de conseguir mediante ellos un lugar mejor en la sociedad. Probablemente en ambos casos sea necesario analizar los procesos de construcción discursiva en los cuales se produce el mito o el abandono del mito escolar. De lo que no cabe duda es que las interpretaciones que la sociedad hace sobre la pregunta "*¿Para qué sirve la escuela?*" no son un reflejo de su posición social sino una compleja elaboración socio-político-cultural. Su análisis muestra que una importante producción de sentidos se ha condensado en la noción escuela y que al comenzar su "deconstrucción", se abren múltiples caminos.

ALGUNAS RESPUESTAS A LA PREGUNTA FORMULADA POR IVAN ILLICH

No puede obviarse, al abordar tal tarea, la connotación que Iván Illich imprimió a la pregunta en el microclima técnico-profesional de la pedagogía crítica latinoamericana y de los organismos internacionales. "En América Latina, *¿para qué sirve la escuela?*", publicado por aquel autor en 1974¹² no es un trabajo de gran valor teórico y tiene dudosas consecuencias políticas, pero también el enorme mérito de haber introducido la sospecha sobre las funciones que cumple realmente la escuela. Es notable, además, como visión prospectiva que, aunque nebulosamente, advierte problemas educativos que serían actuales algunas décadas después.

Illich acierta cuando trata de que comprendamos que la escuela no es el "único medio de educación universal en las naciones en vías de desarrollo", señala la existencia de procesos educativos en el interior de los políticos y sociales e invita a "(...) dejar libre nuestra imaginación y crear un escenario de futuro en el que la escuela resulte un anacronismo."¹³

¹² Iván Illich. *En América Latina, ¿para qué sirve la escuela?* Búsqueda, Bs.As., 1974.

¹³ Ibidem, p. 12.

Tal parte del mensaje no fue escuchada, y la escuela empezó a resultar un anacronismo antes de que fuéramos capaces de soltar nuestra imaginación y de crear alternativas capaces de transformarse en proyectos superadores. La vieja vaca sagrada no ha muerto, sino que está gravemente enferma y los educadores sólo atinamos a lamentar y describir tal situación.

En cambio, tuvo gran influencia otra parte de la argumentación de Illich, aquella que insistía en el carácter exclusivamente negativo de la escuela. Illich trata de decapitar a la institución escuela acusando:

- por el solo hecho de existir, la escuela tiende a fomentar un clima de violencia
- la escuela es un espacio de reclusión
- el maestro, por ser un sucesor preparado por el misionero de la colonia, encontró en Latinoamérica más aceptación entre las capas populares que en otras regiones
- las escuelas, como los ferrocarriles, de cuya expansión América Latina necesitó, son ya "relicquias inofensivas de un pasado victoriano" y ninguno de ambos sistemas es conveniente para una sociedad "que pasa directamente de la agricultura primitiva a la era del jet"
- América Latina no puede darse el lujo de mantener instituciones obsoletas en medio del progreso tecnológico contemporáneo.

Mirando al futuro, el autor pronostica:

- la edad escolar durará toda la vida y dejará de estar pautada por el currículum escolar
- ya no se identificará educación con escolarización y será posible el "adiestramiento" fuera del monopolio escolar
- muy pocos serán los que gocen del "status" simbólico y del uso del poder despótico que la escuela confiere
- anuncia que cualquier cambio en la estructura escolar presupone:

- 1) cambios radicales en la esfera política
- 2) cambios radicales en el sistema y la organización de la producción
- 3) una transformación radical de la visión que el hombre tiene de sí "como un animal que necesita escolarización"

Y propone:

- en vez de tener esperanzas en las escuelas, empezar a visualizar la transformación subvencionada de la planta industrial que, en un futuro cercano, proporcionará instrucción en su lugar
- hacer un programa de alternativa que, a la vez, lo sea del desarrollo y de la revolución política y proponga la revolución cultural
- formar revolucionarios culturales que actúen en forma extracurricular
- establecer un código de derechos para una sociedad moderna y humanista según el cual el Estado no podrá hacer ninguna ley de educación, no habrá currículum graduado obligatorio para todos, ni asistencia obligatoria a instituciones educativas.

Puede hacerse un primer acercamiento crítico a la obra de Illich de la manera como lo ha intentado Arthur Pearl quien fija su posición diciendo que si bien no es fácil crear escuelas con un liderazgo democráticamente orientado, tal reto no puede ser evitado, ni por "expertos deshumanizados" como B.F. Skinner ni por románticos humanistas como Iván Illich¹⁴. Según Pearl, cuando este último habla de libertad pura, esconde un mensaje conservador. Agregaremos que prueba de ello es que cuando Illich sale de la escuela en búsqueda de otros espacios donde desarrollar la tarea cultural, ingresa ni más ni menos que en la fábrica que no solamente es uno de los lugares donde la conducta humana está más pautada en la sociedad moderna, sino cuyo compás tuvo enorme importancia en los orígenes de la organización de la escuela. Recordemos los lazos existentes entre fordismo y taylorismo y la recurrencia a este último por los dirigentes capitalistas y socialistas (lo hizo el propio Lenin) en momentos en los cuales la construcción de la industria era una tarea urgente para la supervivencia de la sociedad. Los cambios radicales que Illich considera indispensables son sustituidos por aquella propuesta regresiva. Pearl desarrolla otro argumento importante contra las propuestas de Illich: sostiene que intentar la desinstitucionalización de la educación como símbolo y como principio de la desinstitucionalización general es restablecer la ley de la selva. El autor sostiene que lo que hemos llegado a

¹⁴ Iván Illich y otros, *Un mundo sin escuelas*, Nueva Imagen, Mex, 1977, pp. 145-150.

comprender y sostener como "derechos humanos" requiere de soportes institucionales para sostenerse. La escuela juega en su planteo un papel semejante al que le adjudica John Dewey pues es concebida como un espacio en el cual el estudiante aprende las reglas de la vida democrática.

Sin duda la posibilidad de la convivencia es el resultado de una serie compleja de operaciones de consenso-coerción, conscientes e inconscientes. Los sujetos se constituyen en el momento de la producción de la diferencia, los límites son la condición para la construcción de identidades. La sistematización curricular es indispensable para transmitir la cultura y, con más razón, las complejas producciones científicas y tecnológicas actuales encarando la cuestión desde un punto de vista político; puede sostenerse que el ordenamiento de los saberes mediante la construcción de discursos educacionales institucionalizados puede ser un factor de discriminación para los grupos que no poseen el lenguaje utilizado. Pero la falta de discursos de tal naturaleza y su sustitución por los aprendizajes que se confía que se adquieran en el ambiente conlleva enormes peligros: los niños y jóvenes adquirirán la cultura del ambiente que transitan y los ghettos serán más probables.

La escuela, aunque intente imponer una arbitrariedad cultural dándole carácter de verdad, por suerte fracasa en tal tarea como consecuencia de su propia naturaleza institucional. Ella fue diseñada en base al antagonismo entre la promesa de constituirse en un espacio de democratización y educación individual, a la vez que de transmisión de los valores colectivos y la conciencia social. La tensión entre ambas metas es bueno que siga existiendo porque una fisura en la trama discursiva tiene la potencialidad de permitir la constitución de antagonismos entre los sujetos con derechos sobre la producción del discurso educacional. El problema deriva, entonces, de la discusión sobre la escuela a la discusión sobre los sujetos y sus derechos educacionales, que no consisten solamente en el derecho a concurrir a las instituciones, sino también a participar con plenitud de poder en producción simbólica que se realiza en el espacio educacional.

HACIA UNA TRANSFORMACION COMPLEJA DEL SISTEMA EDUCATIVO

El escenario de películas como Metrópolis, Blade Runner, Brasil o las imágenes de libros clásicos como "Farenheit 451",

de Ray Bradbury y "Un mundo feliz" de Aldous Huxley han dejado de pertenecer al género de la "ciencia ficción". Muchas de sus escenas forman parte de nuestra realidad cotidiana, otras sabemos ya que son posibles y han sido producidas en laboratorios y una buena parte pueblan nuestro imaginario y por lo tanto constituyen elementos de un futuro probable. El arco que abarca desde la posibilidad de que los hombres diseñen genéticamente las nuevas generaciones y la posible incidencia de los cambios tecnológicos con el consiguiente abandono del trabajo manual sobre la conformación física y psicológica de la humanidad, hasta la profunda crisis que afecta a los Estados-Nación, es la marca de la caducidad de la cultura fundadora de la civilización occidental y tal vez de todas las aún supervivientes.

Pero hablar de caducidad cultural no significa que veamos el derrumbe ante nuestros ojos, que una violenta revolución, repentina evolución, o la hecatombe tecnológica vaya a tronar acabando de un plumazo con todos los discursos que nos constituyen. Las hebras del futuro se mezclan hoy con elementos del pasado y del presente, y el signo es que las nuevas generaciones son educadas en medio de un cruce político cultural violento en todos los espacios sociales. Illich se equivoca cuando considera que en América Latina debe desecharse toda la tecnología del pasado, poniendo en tal bolsa a la escuela. Por el contrario, la combinación conflictiva de tecnologías es un acontecimiento político-cultural al cual debemos atender propugnando la articulación de los viejos y los nuevos modelos y concepciones. Si Latinoamérica se rinde ante la tecnología de punta y renuncia a la adaptación/articulación/transformación de los desarrollos del Primer Mundo, combinándolos con lo propio, lo distinto y lo antiguo, renuncia definitivamente a su libertad.

El discurso escolar es necesario porque su registro tecnológico es compatible con la cultura de grandes sectores sociales; existen centenares de miles de trabajadores de la educación capacitados para utilizarlo y el saber crítico sobre él acumulado es suficiente como para hacerlo susceptible de transformaciones. Es indispensable resguardar el espacio escolar como anta-

gonista de la ocupación de todo el espacio discursivo de la educación por parte de los medios masivos de comunicación. No se trata de levantar vallas contra ellos en las puertas de las escuelas, sino de abrirles la puerta buscando formas de articulación técnica y política desde perspectivas democráticas. La radio en la escuela, la informática en la escuela, ponen los saberes tecnológicos al alcance de grandes sectores de las nuevas generaciones.

Puede argüirse que más arriba hemos dado ejemplos de los asesinatos socio-culturales que la escuela comete. Tales hechos probablemente marquen el límite de lo que la escuela puede alcanzar en nuestra sociedad actual. Precisamente por eso es que consideramos que ella no puede ser el único medio para la educación general con el cual cuenten las sociedades.

Empero, después de varias décadas de auge del *reproductivismo pedagógico*, es necesario aclarar que no es cierto que el espacio escolar está solamente poblado por caducos contenidos; también lo han penetrado trozos de nuevas teorías, informaciones de actualidad, gustos y producciones estéticas de fin de siglo y las nuevas formas de la voracidad y la violencia que unas generaciones ejercen sobre las otras. Esa penetración no figura en la mayor parte de los planes de estudio, pero atraviesa el *curriculum escolar*, si en esta circunstancia definimos a este último como el *conjunto de las enseñanzas y los aprendizajes que se realizan en el espacio de la institución, previstos o no por los programas, conscientes e inconscientes, dentro y fuera del aula*, en los pasillos y en las veredas de las calles laterales a la escuela donde se agrupan los adolescentes, en los surros y en las discusiones públicas.

Precisamente el hecho de que sea del "dominio público" que una crisis sin precedentes atraviesa la escuela, el colegio y la universidad, puntos nodales del discurso pedagógico moderno, demuestra que los límites de la pedagogía normalizadora han sido rebasados y que los muros escolares están muy lejos de ser capaces de detener toda influencia externa. Precisamente ese hecho es el que permite suponer que la escuela o muchos de los ingredientes fundamentales de su discurso aún son necesarios.

La crisis escolar es susceptible de ser interpretada de manera diferente a lo que hace Illich y desde una concepción distinta del reproductivismo. Proyectando hacia el futuro próximo la situación actual de las instituciones de enseñanza del país –y probablemente de casi toda América Latina– puede plantearse como *hipótesis que muchos procesos de enseñanza-aprendizaje han dejado de cumplirse*, dicho en otras palabras, que hay una ruptura, una fractura en la comunicación entre maestros y alumnos, adultos y niños y jóvenes. Tomando como metáfora el concepto de *crisis orgánica* de Gramsci, podríamos decir que los discursos de los educadores tradicionales no se articulan con los discursos de los nuevos educandos. *El sistema escolar, que es el más importante discurso educacional moderno, está en una crisis orgánica*. Entre otros significantes de tal drama, se encuentran:

- las dificultades crecientes para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, la ajenidad de los estudiantes respecto a los libros, la secundariedad de la escritura como medio de expresión de los adolescentes escolarizados, los obstáculos para la utilización de la lectura y escritura en el aprendizaje de las disciplinas científico-técnicas por parte de los estudiantes universitarios,
- la brecha existente entre el lenguaje básico (alfabético, gráfico) que la escuela enseña y los nuevos lenguajes (teleinformáticos, por imágenes, musicales, etc.) que los estudiantes aprenden y de los cuales se apropián con rapidez inusual,
- la ignorancia de los estudiantes respecto de la historia nacional y universal, que denuncia cortes profundos en la transmisión cultural entre las generaciones,
- la coexistencia, entre los adolescentes y jóvenes, de formas fundamentalistas de explicar la existencia y ordenar los propios valores, con un respeto por el pensamiento de los otros que se desliza hacia la indiferencia y la apoliticidad y con el rechazo al esencialismo, logocentrismo y autoritarismo ideológico y cultural de las generaciones adultas.

Las instituciones educativas siguen siendo, sin embargo, el principal espacio reservado para los niños, adolescentes y jóvenes. Sólo podemos agregar los centros nocturnos musicales, la

calle, los estadios de fútbol o las canchas de paddle –todos ellos marcadores de distinciones sociales–, los cafés y las casas familiares. Los clubes, las instituciones culturales y el local político no atraen ya a los jóvenes ni les proporcionan propuestas político–culturales que los interpelen. La fábrica no es más un espacio significativo en América Latina.

Las anteriores líneas han tenido la finalidad de plantear el panorama mediante algunas pinceladas dispersas, apelando a que se lo enriquezca con la construcción de los acontecimientos que marcan este fin de siglo, que cada lector haya realizado. Si se acepta como hipótesis la diferencia entre *crisis disfuncionales* (que son consustanciales al sistema pero no lo ponen en cuestión) y *crisis orgánica* del sistema educativo moderno, de la cual se deriva la anterior caracterización de la situación actual como de *crisis orgánica*, se nos plantean, entre otros, los siguientes problemas:

a. Debe fundamentarse la lista de significantes de tal crisis que enunciamos más arriba, en particular argumentarse la pérdida de la lecto–escritura como significante de la crisis orgánica y no como mera disfuncionalidad del sistema. ¿Cómo afecta esa crisis la extensión del término educación? o, dicho de otro modo, ¿prosigue el proceso educativo si los enunciados escolares, es decir los que constituyen el discurso pedagógico moderno, tienden a desaparecer o a combinarse con otros en una medida que les hagan perder identidad (la escuela informatizada y conectada con redes de alcance nacional, mundial, etc.; el rol del maestro modificado por la introducción de los hiper–textos, etc.)?

b. Debe tenerse en cuenta que si la crisis atraviesa los discursos educacionales modernos, atraviesa también pedagogía, la teoría pedagógica, las ciencias de la educación o como se llame ese campo de problemas que encuadran los productos meta–educativos. Los conceptos con los cuales operamos, que nos constituyen como pedagogos, responden a las leyes de la gramática normalizadora, o a alguna de sus expresiones “modernistas” (escolanovismo, liberalismos pedagógicos de diverso tipo, normalización socialista, educación “popular”, etc.). Sin ponerlos en cuestión, solamente estaremos en condiciones de recibir la

imagen especular de nuestra propia decadencia como educadores y nos lamentaremos del desbarraque de la escuela pública, mas no podremos comprender los complejos movimientos que lo causan ni abrir nuevas perspectivas teórico–programáticas. Retener viejos discursos sin “desconstruirlos” impide la transformación social, aunque aquellos conceptos que sostengamos hayan sido los más progresistas de su tiempo.

c. Los educadores son doblemente afectados por los cambios culturales porque inciden en ellos en tanto sujetos sociales en general –ciudadanos, padres de familia, trabajadores, consumidores– y en tanto sujetos afectados a la función de la *transmisión de la cultura como profesión*. Su responsabilidad es enorme porque en la función del educador profesional se depositó desde hace dos siglos la transmisión del capital cultural moderno legal y legítimo, es decir “cultura” con valor en el mercado capitalista, y con valor en las escalas y distinciones de la división del trabajo/poder de los estados socialistas.

d. Los discursos histórico–educacionales, los discursos político–académicos, los discursos curriculares, los discursos tecnológico–educacionales no solamente son conmovidos sino que resultado de tal conmoción son muchas veces su parálisis o su dispersión. Ejemplo de ello es el reemplazo de la transmisión del saber mediante métodos tradicionales, por actividades sacadas de su contexto (no estamos criticando la dinámica de grupo, sino uno de sus usos) o sea lo que *aparece como* utilización de métodos en el lugar los contenidos, como vaciamiento de contenidos, es una situación que debe ser analizada como síntoma de un proceso de dispersión del *sujeto pedagógico*, si por tal entendemos *las articulaciones Educador/educando/saberes*.

e. Si sostenemos la hipótesis de la posibilidad de dispersión de sentidos pedagógicos, se presenta la cuestión del alcance del término *educación*; si el proceso educativo no se cumple, si el sujeto pedagógico no se constituye o, mejor dicho (adelantándonos a nuestra propia argumentación), lo hace en forma desigual y combinada, fuera de los moldes normalizadores escolares, ¿cuál es el alcance del término *educación*?

Trataremos a continuación solamente algunos de los problemas enunciados.

LA PÉRDIDA DE LA CAPACIDAD DE LECTO-ESCRITURA COMO SIGNIFICANTE

Citando a Niesztsche, Derrida¹⁵ sostiene que la escritura no estuvo subordinada originariamente al logo y a la verdad, sino que se le ha sometido en el transcurso de una época cuyo sentido hay que “desconstruir”. ¿Se podrá decir lo mismo de la escuela? ¿o tal vez esté indefectiblemente ligada a la escritura, definida esta última como transmisión de saberes últimos, fundamentales y fundamentales, cerrados y definitivos? Tal la voluntad del tomismo, del positivismo y la afirmación –aunque desde la crítica– del reproductivismo marxista y estructuralista. Este último no duda de la unicidad del discurso pedagógico, de la función solamente reproductiva de la educación, de la vinculación indisoluble de la escuela a la escritura, que sólo concibe vinculada al poder opresor.

El etnocentrismo dominó el concepto de educación, al menos en Occidente, haciéndolo equivalente a enseñanza de la escritura. La equivalencia entre educación, escuela y enseñanza de la escritura es de extrema importancia. Lo es en particular porque la posesión de la escritura fue erigida como el límite entre la prehistoria y la historia, entre la cultura y la incultura, entre la civilización y la incivilización, no solamente refiriéndose al desarrollo diacrónico de la historia sino con relación a los diferentes sectores sociales y pueblos contemporáneos.

Sin embargo, la antropología ha discutido la división de la historia en *prehistoria e historia* por parte de la escritura. Entre pueblos sin escritura, hay historia, aunque es cierto que la escritura incrementa la posibilidad de guardar el pasado. Pero no puede decirse que haya más cultura en la sociedad occidental que en las primitivas. Podría incluso interpretarse que *la escritura es una expresión o un invento de ciertas sociedades pero ni el único posible*, ni la condición para que las sociedades sean históricas. El fenómeno de la “producción de sentido” no se limita a la escritura sino que está en el origen de las culturas y es consustancial a la operación política de producción de la diferencia/articulación.

¹⁵ Jacques Derrida. *De la Gramatología*, Siglo XXI, Mwx., 1978

Entonces, *educación* no puede reducirse a *enseñanza de la escritura*: esta última es un tipo de educación o un problema del “campo problemático”¹⁶ denominado “educación”. Si educación no es igual a enseñanza de la escritura en el sentido clásico del término, tal vez lo es en el sentido derridiano: es enseñanza de la diferencia; prohibición del incesto, escena fundante. Recordemos que para Derrida, *la diferencia es, simultánea y sucesivamente, producción de la articulación*: la diferencia tiene doble sentido, el de juntura y el de rotura. El aprendizaje del niño de su diferencia con la madre es aprendizaje de la relación.

Pero, ¿toda escena fundante de la educación es la enseñanza de las diferencias, es articulación/diferencia, diferencia/articulación? La escena que representa a Hernán Cortés leyendo los Requerimientos a los nahuas funda la relación en el establecimiento de la diferencia y por eso es posible la articulación. Si unos y otros no reconocieran la diferencia no habría posibilidad de vínculo cultural, no sería posible la producción simbólica. Hace falta elementos distintos, no iguales, desiguales, para producir la diferencia. *Otro problema es que esa diferencia sea construida como desigualdad opresiva, injusta, violenta, es decir como antagonismo. Este último es uno de sus sentidos posibles, de sus significaciones, de sus formas particulares de articulación. Podrían existir otras formas de articulación.*

Según Derrida, *la significación se forma en el hueco de la diferencia*: de la discontinuidad y de la discreción, de la desviación y de la reserva de lo que no aparece;¹⁷ encuentra, pues, un valor productivo de cultura en la génesis de la diferencia/articulación. Para Rousseau,¹⁸ la generalidad de la ley es la condición de libertad dentro de la ciudad. En la especie humana hay dos clases de desigualdades: la natural o física y la moral o política que está autorizada, depende de una especie de convención entre los hombres. El hombre debe sacrificar una parte de la libertad para conservar la otra: ese es el sentido de la ley. Se trata, en realidad, de un sentido supletorio.

¹⁶ Hugo Zemelman. *El uso crítico de la totalidad*. El Colegio de México.

¹⁷ J. Derrida. *op. cit.*, p. 60.

¹⁸ Jean Jacques Rousseau. Discurso sobre el origen de la desigualdad, en *El contrato social*, Porrúa, Méx., 1982.

UNA MIRADA A LA HISTORIA DE LA EDUCACION

Veamos el juego de diferencia/articulación en un ejemplo clásico de la historia educacional argentina. La escena de la educación normalizadora de los inmigrantes nos plantea la siguiente pregunta. Si, tal como hemos sostenido en otros trabajos¹⁹ se despliega en ella un discurso que trata de homogeneizar, de eliminar las diferencias culturales e ideológicas, las diferencias (en este caso diferencias, en un sentido político-cultural y no *diference* en el sentido estricto de Derrida, es decir filosófico) son *previas* al discurso pedagógico normalizador, que es logocéntrico, etnocéntrico e histórico-teológico, dogmático, "patriotero" según Escudé; dominado por la metáfora, la metafísica y la teología.

El discurso normalizador habría otorgado a la educación un carácter esencialista porque refiere a un fin (perfil del educando, sociedad modelo, normas de la moral) y se remite, toma legitimidad de un fondo desde el cual manda, se impone La Palabra, La VERDAD, La Ciencia, La Realidad, Los principios doctrinarios. El discurso pedagógico normalizador funcionaría como borradura de la diferencia y remitiría al SER (trascendental y tras-epochal).

Podríamos, sin embargo, probar otro enfoque. La escena del inmigrante que baja del barco y se enfrenta con la sociedad previa es un momento de constitución de las diferencias y las articulaciones. Es un momento fundador porque las diferencias entre lenguas, nacionalidades, historias previas, ideologías, se reubican en un campo nuevo de lucha por la hegemonía. Se producen nuevas diferencias y articulaciones. El discurso escolar normalizador construye un imaginario colectivo en el cual las diferencias tienden a desaparecer mediante la educación. Al mismo tiempo, convalida con su funcionamiento (típico de los sistemas educativos modernos, es decir escolares) la producción de diferencias/articulaciones injustas.

Parafraseando la cita de Niesztche que hace Derrida, que hemos citado más arriba, diremos que si aceptamos como hi-

pótesis que la educación no está sometida originariamente al logos y a la verdad, pero se le ha sometido en el transcurso de una época, para aportar algo de luz a nuestro problema inicial, hay que deconstruir el término *educación*, entenderlo como una síntesis de procesos complejos, analizando sus múltiples determinaciones.

Pero, ¿qué posibilidades tenemos de "deconstruir" la categoría *educación* desde dentro de las concepciones en las cuales hemos sido formados, es decir de aquellas que la asimilan a escritura? Hoy, los esfuerzos por comprender y las propuestas alternativas de definición son escasos y dispersos. Los temores de Derrida respecto a la gramatología pueden expresarse también con relación a la pedagogía: dominada por la metáfora, la metafísica y la teología da signos de su liberación pero "ello necesariamente mediante esfuerzos dispersos y discretos y corriendo el peligro de no constituir nunca una unidad científica porque en el horizonte está siempre la escritura determinada por la época histórico-metafísica desde dentro de la cual tiene sentido para nosotros".

El esfuerzo no puede llevar a un cambio copernicano en la concepción educativa. Sí, a las transformaciones desigualmente desarrolladas, a la diversidad de combinaciones, a la defensa de algunas viejas trincheras y al derrumbe de otras.

EL SUJETO PLURAL / NACIONAL

Los espacios educativos (escuela, experiencias llamadas no formales –otro punto para discutir es tal no-formalidad– los medios de comunicación masiva, etc.) son continentes de procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje de la constitución de diferencias y articulaciones. Desde el pluralismo liberal extremo, debemos combatir la escuela porque produce articulaciones y va de suyo que su generación conlleva no solamente el consenso sino la coerción: su escenario es el de la lucha por la hegemonía. Pero si consideramos que la ley es necesaria y, avanzando hacia un plano más general, que los Estados-Nación están en crisis mas no solamente no han surgido aún formas superadoras, sino que en América Latina su defensa y la lucha por su independencia es aún una necesidad, el proceso

¹⁹ A. Puiggros. *Sujetos, disciplina y currículum*, Galerna, 1991, Tomo I de la Historia de la Educación en la Argentina.

de articulación de diferencias con vistas a conformar la conciencia nacional pasa a un primer plano de las preocupaciones educacionales.

En este trabajo no hemos querido detenernos nuevamente en la denuncia del proceso de destrucción al cual la política de "ajuste" está sometiendo a los sistemas educativos latinoamericanos, que tiene en el abandono del rol docente por parte del Estado y la política de transferencia y descentralización los significantes principales. Ya lo hemos hecho suficientemente en otros trabajos y preferimos abocarnos al horizonte de lo imaginario. Como el pedagogo no puede abarcar todos los problemas, debe trabajar mirando hacia el futuro con hipótesis políticas y sociales. A partir de hipótesis de finalización de la etapa neoliberal y apertura de procesos nacionales democráticos de justicia social, el reto que queda planteado es, pues, cómo avanzar hacia la constitución de un sistema educativo para los próximos veinte años que contenga a la vez el respeto por las diferencias, los derechos de los diversos sujetos sociales y las tareas dirigidas al sostenimiento de la sociedad y la Nación.