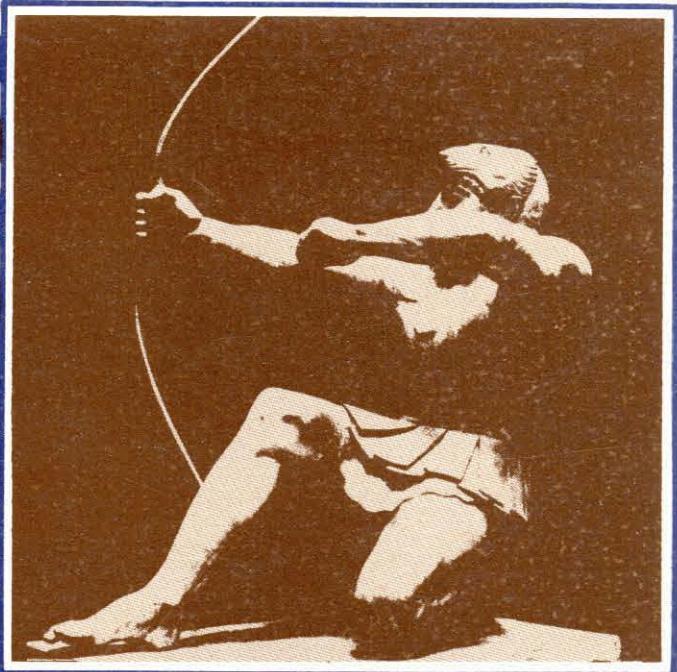


TESIS

NUEVA REVISTA DE
FILOSOFIA Y LETRAS

- ALBERT CAMUS
- JUAN GARCIA PONCE
- RODOLFO MONDOLFO
- 5 ► MARIA ANDUEZA
- ANGELINA MUÑIZ
- ADRIANA PUIGGROS

- ADOLFO SANCHEZ VAZQUEZ
- RENATE VON HANFFSTENGEL



Abril / 1980

THESES

Nueva Revista de Filosofía y Letras.
Año II, Número 5
Abril / 1980





UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Rector: Dr. Guillermo Soberón Acevedo
Secretario General Administrativo:
Ing. Gerardo Ferrando Bravo

Secretario General Académico:
Dr. Fernando Pérez Correa

THESIS. NUEVA REVISTA DE FILOSOFIA Y LETRAS

**Publicación Trimestral de la
Facultad de Filosofía y Letras**

Director: Abelardo Villegas
Editor: Benjamín Villanueva
**Consejo de Redacción: José Pascual Buxó,
Juliana González, Benjamín Villanueva**

Secretaría de Redacción: Elsa Cross.
Diseño: Germán Montalvo

Indice

ALBERT CAMUS:
Defensa de El hombre rebelde 5

JUAN GARCIA PONCE:
El camino del poeta: Luis Cernuda 11

ADOLFO SANCHEZ VAZQUEZ:
Notas sobre las relaciones entre moral y política 17

MARIA ANDUEZA:
Pervivencia del Popol Vuh 20

ADRIANA PUIGGROS:
La fragmentación de la pedagogía y los problemas educativos latinoamericanos 29

ANGELINA MUÑIZ: 42
Sobre el unicornio

Entrevista:
JUAN RULFO
desde Las Palmas 46

La tradición presente
RODOLFO MONDOLFO:
La ética antigua y la noción de conciencia moral 51

RENATE VON HANFFSTENGEL: 64
Thomas Mann -;feminista?

Notas y reseñas

Gustavo Escobar sobre *Las humanidades en el siglo XX. Tomo 5 “La Filosofía”* 70
José Quiñones sobre *Las Comedias de Terencio* 75

LA FRAGMENTACION DE LA PEDAGOGIA Y LOS PROBLEMAS EDUCATIVOS LATINOAMERICANOS

Por Adriana Puiggrós

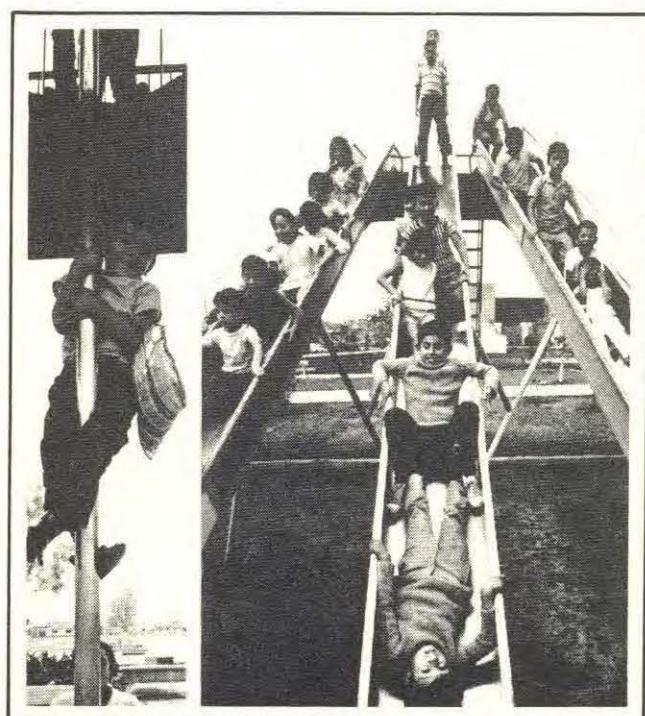
Entre los años 1955 y 1965 (década desarrollista para América Latina) el funcionalismo penetró en nuestras universidades más importantes. En la enseñanza de la pedagogía (cuya tradicional orientación filosófica el positivismo no había logrado desplazar, pese a sus intentos desde fines del siglo pasado) se registró una importante influencia neopositivista y comenzó la difusión de una pedagogía funcionalista y una psicopedagogía conductista.

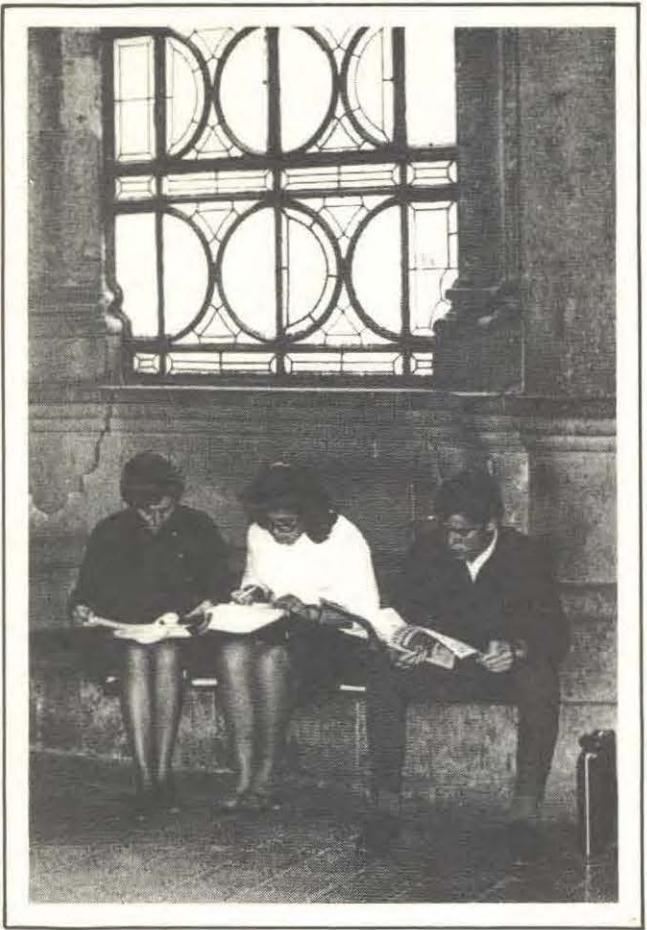
Desde fines de los 60, maestros y estudiantes de pedagogía, comenzaron a interesarse, sin embargo, por la crítica a la pedagogía dominante. En los programas y en las discusiones de las cátedras se incluyeron conceptos provenientes de teorías diversas, de orígenes ideológicos y de valor teórico muy diferente; entre ellas la teoría marxista de la educación, los trabajos de Paulo Freire e incluso algunos desarrollos críticos de escaso valor político-pedagógico como los de Ivan Illich. En lo que respecta a la teoría marxista de la educación (cuyo ingreso en los programas universitarios es tardío), generalmente se redujo a enfoques parciales, que no incluían el conjunto de las tendencias teóricas y prácticas que convergen y antagonizan en el interior del marxismo desde muchas décadas atrás. Se hace evidente la ausencia de la pedagogía marxiana, de las ideas de Antonio Gramsci, de la escuela italiana actual, entre otras. La versión alt-husseriana de la pedagogía marxista, empero, tuvo especial relevancia, y ésta es una de las razones por las cuales nos ocupamos de analizarla.

Actualmente, la pedagogía que se opone al discurso dominante, no trasciende en América Latina el nivel de la crítica. Pero aun en esta dirección, el panorama es confuso y conceptos provenientes de marcos teóricos diversos aparecen vinculados intentando la justificación de hipótesis sobre problemas educativos latinoamericanos. Esta confusión se debe, en gran parte, a la carencia de estudios sistemáticos, que permitan diferenciar unas y otras concepciones. Falta, por otra parte, algo más importante aún: el análisis acerca de la adecuación de las diversas teorías para la comprensión de la problemática educativa latinoamericana y estudios de esta realidad desde cada una de esas teorías (dos aspectos indisolubles). Carecemos de una teoría de la educación latino-

americana construida desde un marco teórico marxista. Los desarrollos realizados hasta ahora son insuficientes tanto desde el punto de vista teórico, como en cuanto al conocimiento de la realidad que proporcionan. La aplicación lisa y llana de conceptos tales como "escuela capitalista", "redes de escolarización", "escuela reproductora", "aparatos ideológicos del Estado" y otros, sin realizar la crítica-adaptación a una realidad (objeto de análisis) diferente de aquella (la europea) que dichos conceptos tienen como objetivo explicar (Baudelot y Establet, 1973) introduce la confusión en lugar de aportar elementos esclarecedores.

En este artículo intentaremos caracterizar los conceptos más importantes que pertenecen a algunas de las corrientes mencionadas y analizar su adecuación para la comprensión de los procesos educativos latinoamericanos.





La pedagogía funcionalista: El discurso dominante

El funcionalismo pedagógico latinoamericano, lejos de configurarse como heredero del positivismo pedagógico latinoamericano (Zea, 1968) aparece como una versión "for export" de la pedagogía norteamericana. Su origen, entonces, debe rastrearse en el modelo pedagógico deweiano (Dewey, 1971) y en sus posteriores versiones teóricas y programáticas. Respecto a las primeras, la escasa producción pedagógica del funcionalismo y del estructural-funcionalismo no obstante para descubrir su influencia en la educación y particularmente en las concepciones educativas dominantes en América Latina desde la postguerra. Se trata, sin embargo, de una versión especial para los países dependientes: los mismos conceptos difieren en su significado y esta diferencia se refleja en su aplicación práctica. La teoría pedagógica funcionalista –desarrollada para explicar la problemática político-educacional norteamericana y elaborar mediaciones que posibilitaran su control– dio origen a explicaciones de la explotación y marginación de las minorías. Ellas fueron la fuente de una *pedagogía para el subdesarrollo*, expresada en teorías tales como la de la privación cultural (cultural deprivation) entre otras. Examinaremos los aspectos centrales de estas teorías.

En primer lugar, el objeto: (la problemática educativa latinoamericana) es colocado por la pedagogía funcionalista en una escala que permite cuantificar los elementos que lo componen. En esta escala cuya unidad de medida son las "etapas naturales" del desarrollo social (Rostow, 1965; Germani, 1965), los alumnos, las instituciones educativas, los programas, los maestros latinoamericanos ocupan los lugares más bajos: se trata de sistemas educativos poco desarrollados o subdesarrollados que corresponden a la "etapa tradicional" o, en el mejor de los casos a la "etapa de transición", (Germani, 1965, p. 21.)

El pensamiento evolucionista que enmarca el objeto de la pedagogía funcionalista para América Latina, ha sufrido modificaciones importantes respecto a la antigua ideaburguesa-del progreso eterno de las sociedades y también respecto a la idea deweiana de progreso. Este ha perdido su carácter natural, intrínseco a la sociedad misma y los obstáculos que Dewey intentaba resolver mediante la educación se desprenden de su carácter externo. Las sociedades latinoamericanas sufren en cambio, obstáculos intrínsecos (Medina Echavarria, 1975) –históricos, raciales o culturales– y solamente el factor externo (no sólo el económico sino también el políticocultural) podrá impulsar su desarrollo hacia niveles elevados de la evolución social. La sociopedagogía se constituye de modelos importados que disocian el proceso educativo del todo social en el cual este proceso se inserta y lo fragmentan transformando aspectos particulares en hechos aislados. El objeto se reconstituye mediante la suma de los fragmentos, estableciéndose relaciones parciales y perdiéndose como expresión de la totalidad. Por ejemplo, el problema de la capacitación de la fuerza de trabajo (tan importante en la sociopedagogía norteamericana desde aquella prehistoria en la cual Horace Mann debía elaborar una respuesta pedagógica a los requerimientos de los empresarios del Estado de Massachusetts) se presenta como un problema diferente al de la reproducción de las relaciones sociales de producción; la situación actual de los sistemas escolares se vincula llinelamente a la explosión educativa. Esta última aparece como *lo real* sin que se tenga en cuenta que es solamente la representación de un conjunto de procesos económicos, sociales y culturales en cuya base se encuentra el vínculo particular establecido en América Latina entre las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción. La explosión educativa y la necesidad de formar recursos humanos para el desarrollo se presentan como objetos de indiscutible realidad, cuya existencia se nos impone, y frente a los cuales es necesario aplicar mediaciones que nos permitan captarlos y controlarlos. El economista educacional, que observa los millones de educandos y educadores que caen sobre sus hojas milimétradas y se aterra ante la inversión que significa educar a la población de acuerdo a la demanda popular, sólo piensa en el subdesarrollo apenándose por la pobreza de "recursos intrínsecos" para superarlo. Recurre entonces a la economía, que le proporciona nuevos conceptos. La educación se transforma en un *prerrequisito para el desarrollo económico*, en una variable más de la

ecuación del desarrollo. Los términos que componen la relación pedagogía-economía, se singularizan en términos de *desarrollo económico-reproducción ampliada del capital sobre la base de un mayor rendimiento de la fuerza de trabajo*; educación = preparación de los recursos humanos para ese desarrollo. El sentido del concepto "*recursos humanos*", central en el economicismo pedagógico, es la reducción del sujeto a su papel económico. El hombre se presenta como un recurso, reduccionismo que no se limita a los aspectos técnicos de su formación.

Transformar al hombre en un reproductor del capitalismo dependiente, tiene como condición que la formación de la fuerza de trabajo se realice en los marcos de un proceso de socialización en el cual el elemento ideológico cobra más fuerza que el elemento estrictamente técnico.

El concepto funcionalista de *sistema educativo* abarca el sistema escolar y otros medios sistemáticos de educación controlados por las clases dominantes, identificándolos con el conjunto de procesos educativos que ocurren en la sociedad. Solamente reconoce en las formas educativas dominantes el carácter de transmisoras de una cultura válida como tal y descalifica los procesos educativos que escapan a su control.

La pedagogía en su conjunto se transforma en un fragmento de ciencia (una de las Ciencias de la Educación) y ordena su quehacer bajo criterios eficientistas. Fundamentada en una psicología conductista, se torna tecnología en su versión para los países dependientes. El quehacer pedagógico se reduce a la didáctica. El vínculo con la filosofía ha sido abandonado y las posibilidades de trabajo de los pedagogos latinoamericanos se reducen. Pero en este campo se manifiesta en forma determinante el carácter dependiente de los modelos y las mediaciones. Una didáctica dependiente para un modelo educativo dependiente. Una didáctica cuya apariencia científica otorgue legalidad a la penetración de la tecnología educativa desarrollada por las multinacionales durante las últimas décadas (Mattelart, 1974; Santos, 1974).

Decíamos que los pedagogos latinoamericanos han abandonado la reflexión filosófica. El modelo economicista y eficientista exhibe un grado de generalidad que todo lo abarca: el fin, los objetivos, el carácter de las mediaciones, el objeto de la pedagogía están ya determinados en forma universal y nada resta a la reflexión. Hombre y sociedad, cosificados, son descritos por una sociopedagogía reduccionista dedicada a realizar un balance permanente de los hombres y las instituciones de los países dependientes, que el imperialismo y las clases dominantes locales necesitan tener en cuenta para sus programas de dominación. Se tratará de clasificar la inteligencia, la creatividad, las formas de pensamiento en una escala que justifique la marginación, la selectividad y el elitismo del sistema escolar y la proliferación de formas no escolarizadas de educación sistemática —masivas y altamente tecnificadas— dirigidas a homogeneizar las conciencias en torno a un modelo educativo universal.

La teoría pedagógica funcionalista, en su versión más moderna, plantea como meta educacional el alcance por



parte de todos los países de una "civilización de lo universal" ... "que haga estallar todos los límites del regionalismo y el nacionalismo" (Messadi, 1974: p. 15) organizada de acuerdo con las normas de ese modelo científico universal con el cual soñara el John Dewey de la Gran Depresión, anhelante de descubrir los hilos del cambio en el interior de la sociedad capitalista, con el fin de elaborar las mediaciones necesarias para su control.

La fragmentación del objeto teórico expresa la intención de fragmentación político-educacional de la realidad educativa y, en un segundo movimiento, los fragmentos son enlazados a la estructura de un modelo "universal". La educación se torna ahistórica y los procesos educativos se congelan, adaptándose a las categorías funcionalistas. La particularidad histórico-social de los procesos educativos latinoamericanos queda aplastada debajo de las emisiones programadas desde el desarrollo hacia el subdesarrollo.

Esta fragmentación tiene un contenido político que se descubre al comprender que el sistema educativo capitalista tiene la particularidad de ser una institución en la cual el Estado resiste con ahínco a la penetración de los intereses privados. El concepto de responsabilidad del Estado respecto a la educación —en el interior de la pedagogía burguesa— oculta un mecanismo inverso al que se establece en la relación entre el estado burgués clásico y otras instituciones como, por ejemplo, el Parlamento.

En este último, por definición, se representan los intereses políticos privados, (aunque en la práctica estos intereses se diluyan a través de la delegación de la función política y en el marco de la partidocracia burguesa la intención no siempre cumplida —sea la del vaciamiento de los contenidos políticos de la sociedad civil). En el sistema escolar, en cambio, los intereses político-sociales y las manifestaciones ideológico-culturales de la sociedad civil no tienen cabida. La participación de la población escolar (incluyendo en esta categoría no sólo a los estudiantes, sino también a sus grupos de pertenencia, familia, clase social) se reduce a la disolución de su sistema de intereses, ideas y valores, en el marco de los comportamientos prescriptos, permitidos o legitimados como anómicos dentro de la regla y por lo tanto representativos de lo que es controlable mediante su incorporación a las categorías de subnormalidad o subculturalidad, ya institucionalizadas y vinculadas de manera estable con el Estado. (Tomasetta, 1975). En ese sentido, la educación latinoamericana en su conjunto se incluye en la categoría de subculturalidad admitiendo en su interior una escala de posibilidades coincidentes con la fragmentación económico-social. En los más altos niveles de esta escala, las clases dominantes reciben una educación en la cual la coincidencia entre los intereses del Estado y/o sus intereses privados posibilitan la unidad ideológico-político-social-económica de los fines, los contenidos y las mediaciones educacionales.

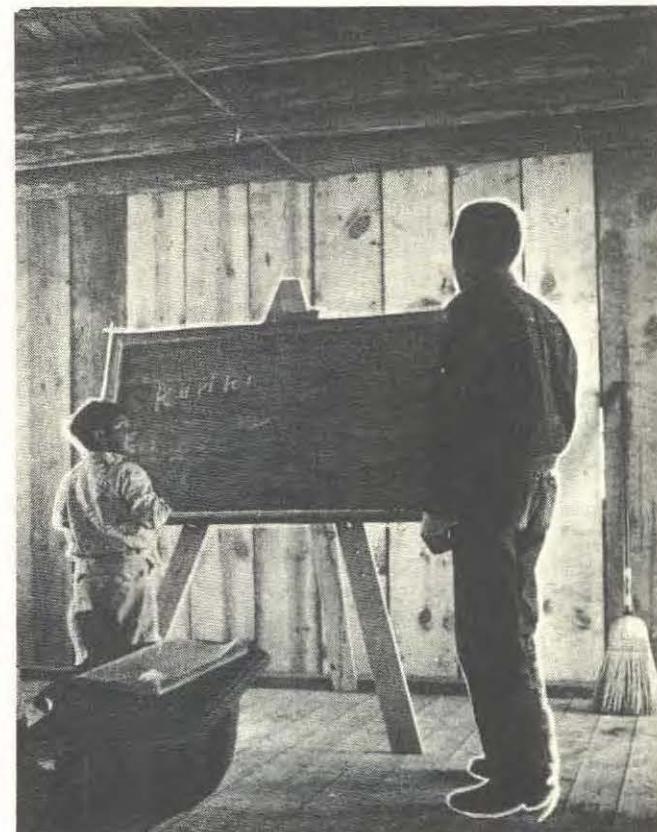
En torno a la pedagogía marxista

La razón por la cual en subtítulos siguientes nos ocuparemos de la versión althusseriana de la pedagogía marxista, es nuestra intención de descubrir el camino equivocado de la fragmentación del objeto de la pedagogía y de sus consecuencias para la comprensión de los procesos educativos, en tanto particularidad de la totalidad social. Es necesario, sin embargo, ubicar la concepción althusseriana en el marco de la polémica político-pedagógica que se desarrolla en el interior del marxismo, a reserva de anticipar que —dados los límites de este artículo— la apretada síntesis que sigue deja afuera aspectos sustanciales de la mencionada polémica.

Oponiéndose a la idealización de la escuela (típica de la socialdemocracia) Marx y Engels se preocuparon por el carácter elitista de la educación escolarizada, la separación entre la escuela y la vida, entre la escuela y la producción. Sin embargo ellos no condenaron la escuela, sino que la analizaron de acuerdo a su inserción histórico-social, que la llena de contenido específicos. En ese sentido, la educación escolarizada programada por la burguesía, debía ser históricamente sustituida por una escuela ligada a la producción y realmente democrática, en la sociedad sin clases. El carácter político que debería adquirir la educación hacia referencia a la superación de la disociación de trabajo manual y trabajo intelectual, como elemento fundamental. La educación es una necesidad de los trabajadores y la difusión de la escolaridad no responde a la generosidad de la burguesía sino que es una conquista de las luchas de los trabajado-

res. En su origen, la escuela capitalista no fue una escuela de masas ni interpretó las necesidades del proletariado. Su desarrollo solamente puede interpretarse en el contexto de las luchas sociales.

A comienzos de siglo y en los años que siguieron a la Revolución Rusa, la crítica a la escuela se difundió entre los pedagogos rusos. Pavel Blonskij planteaba la necesidad de la desaparición de la escuela, para devolver a la comuna y la fábrica su función educativa. Los niños deberían educarse mediante la vida colectiva, sin cursos programados, sin horarios y sin materias. Lunacharsky y Krúpskaya iniciaron la democratización de la escuela promoviendo el ingreso de obreros y campesinos. Ellos ponían el acento en el carácter politécnico que debería adquirir la educación en la sociedad socialista, diferenciándola de una educación simplemente capacitadora de recursos humanos para la industrialización. Los años de la NEP (Nueva Política Económica) pusieron al descubierto, sin embargo, la primer gran polémica en el interior de la pedagogía marxista. Una programación educativa dirigida a solucionar los problemas de fuerza de trabajo capacitada para la construcción de una sociedad moderna, se enfrentaría con la concepción politécnica y democrática. Krúpskaya señaló, en 1928, el peligro de que la escuela soviética reprodujera una vieja división del trabajo si su función se limitaba a formar estrechos especialistas, sin formación política y sin una verdadera conexión con la realidad social.





La concepción leninista de la escuela, conducía por varios caminos, algunos de ellos antagónicos. La tragedia de Makarenko, cuando siente las limitaciones de la pedagogía para solucionar los problemas educacionales de los años 20 y recurre a la coerción como elemento educativo, manifiesta no sólo las dificultades teóricas, sino el insuficiente desarrollo de una pedagogía capaz de responder a los requerimientos de la etapa de transición al socialismo. El modelo de autogestión autoritaria desarrollado por Makarenko difiere notablemente del modelo de autogestión democrática que puede deducirse de los escritos de Gramsci. Ambos modelos deben valorarse a partir de los contextos sociales específicos en los cuales surgen y de las necesidades político-culturales a las cuales deben responder.

La caracterización leninista de la escuela tradicional, como un aparato del Estado que es necesario destruir, para sustituirlo por la escuela del proletariado, si bien es compartida en sus fundamentos por los pedagogos marxistas, éstos difieren en aspectos importantes. De acuerdo a las circunstancias particulares que fueron objeto de análisis para Lenin (el estado zarista profundamente divorciado de la sociedad civil, sostenido en base a la represión y la marginación de millones de campesinos analfabetos), él consideró que todo intento de reforma del sistema educativo de la Rusia zarista contribuía a fortalecer el dominio. Sin embargo, Lenin le confería a la escuela burguesa características determinantes: los intelectuales burgueses tenían la posibilidad de superar la

ideología y la concepción político-cultural impuesta, mediante su incorporación teórica y práctica a las luchas del proletariado. Más aún, la doctrina socialista es una negación y superación de las ideas burguesas, y no el desarrollo espontáneo de la conciencia de los trabajadores.

"Hemos dicho que los obreros no podían tener conciencia socialdemócrata. Esta sólo podía ser introducida desde fuera."... "En cambio la doctrina del socialismo ha surgido de las teorías filosóficas, históricas y económicas que han sido elaboradas por representantes instruidos de las clases poseedoras, por los intelectuales. Por su posición social, también los fundadores del socialismo científico contemporáneo, Marx y Engels, pertenecían a la intelectualidad burguesa". (Lenin, p. 39)

Antonio Gramsci iría más lejos en su caracterización de los intelectuales: consideraría su papel fundamental ya no solamente para la construcción del Partido y la difusión de la doctrina revolucionaria, sino que les confirió un papel vincular en la constitución del bloque ideológico. Los intelectuales debían colaborar en la conformación de valores humanos acordes a las exigencias de la moderna sociedad industrial, rompiendo con el carácter unilateral de la cultura que es propiedad de las capas privilegiadas y no constituye el patrimonio del Pueblo-Nación. La posición de Gramsci respecto a la escuela puede ejemplificarse con su defensa a la Ley Casati frente a la reforma Gentile en 1923. Gramsci sostuvo que la primera expresaba el clima cultural difundido en la sociedad italiana, respondiendo a criterios de modernidad; era mínimamente democrática. La reforma Gentile, idealista, esteticista y antipositivista "no hunde sus raíces en el humus social circundante" (Lombardi, 1972). Por lo tanto impide que la escuela transmita la continuidad histórica-cultural. Hay conocimientos que no deben perderse, opina. La lucha de clases no tiene como finalidad destruir la civilización sino continuarla, superándola. La escuela es un medio de sujeción del hombre a la sociedad, con todas las contradicciones que ello implica. Gramsci no teme que la escuela someta las conciencias; teme que las grandes masas continúen en el folklore y los intelectuales desarraigados separados de la problemática del pueblo y la nación. Gramsci sabe que los grandes problemas educativos sólo podrán ser resueltos en una sociedad igualitaria, pero le interesa que el pueblo reciba enseguida toda la educación posible y ve en ello una condición previa a la revolución: el bloque intelectual precede al bloque histórico. La educación del campesino —que le abre el camino del localismo a una concepción nacional, del tradicionalismo a la sociedad moderna, del atraso al progreso— la educación del obrero, la educación de las grandes masas no es una necesidad prioritaria de la burguesía, sino también de las fuerzas transformadoras de la sociedad. La escuela, que prepara modestamente para el mundo que existe, transmite la complejidad de la vida y ayuda a la inserción en la lucha social.

También partiendo de las ideas pedagógicas leninistas Louis Althusser y algunos de sus discípulos desarrollaron una teoría de la escuela que ha tenido gran difusión entre los pedagogos latinoamericanos.

El althusserianismo pedagógico: un camino equivocado

La corriente pedagógica francesa, de origen althusseriano —que ha tenido especial influencia entre los pedagogos latinoamericanos— ha elaborado una serie de conceptos que deben analizarse desde dos puntos de vista. El primero de ellos es su pertenencia a la teoría marxista. El segundo —de especial interés para nosotros—, su posibilidad de utilización para el análisis de procesos educativos histórica y socialmente diversos de aquéllos que constituyeron el objeto de análisis de los pedagogos franceses, es decir el carácter universal que estos pedagogos intentan otorgar a su teoría.

a) El primer aspecto que mencionamos ha sido tratado por muchos autores, pero la crítica de Lagrange (1974) nos parece la más esclarecedora, puesto que toca

rísticas de la totalidad. Describiremos, siguiendo a Lagrange, la operación.

Althusser toma como hipótesis la teoría marxista de la reproducción, según la cual:

"La producción y la reproducción del capital tienen como premisa y como resultado, en un mismo movimiento (el subrayado es nuestro), la producción y la reproducción de la fuerza de trabajo" (Marx) lo dice explícitamente: "El crecimiento del capital y el aumento del proletariado se presentan como productos concomitantes, aunque polarmente opuestos, del mismo proceso". (Lagrange, 1974 p. 189)

Pero Althusser disgrega los elementos produciendo una doble separación. En primer lugar separa la reproducción de las fuerzas productivas de la reproducción de las relaciones sociales de producción; en segundo lugar



los tres aspectos fundamentales en los cuales Althusser basa su concepción de la escuela. Estos tres aspectos constituyen los ejes para cualquier desarrollo marxista de la pedagogía. Son ellos, la teoría marxista de la reproducción, la teoría marxista del Estado y la teoría marxista de la ideología. Respecto a cada una de ellas, Althusser realiza una peculiar interpretación que descoloca su análisis del cuerpo teórico marxista, sin superarlo, desviándose por un camino claramente neopositivista. Su conocido ensayo "Ideología y aparatos ideológicos del Estado", consiste en una operación de disgregación de categorías que culmina en su reunificación en un modelo que pretende constituir una versión analítica del modelo clásico de "modo de producción" y resulta un agregado de niveles (interrelacionados y articulados) que generan como resultante una estructura, rompiendo las caracte-

separa la reproducción de los medios materiales de producción y la reproducción de la fuerza de trabajo. Este procedimiento le permite luego reestructurar un modelo en el cual los procesos económicos, los procesos políticos y los procesos económicos ocupan niveles sucesivos. Algunos de sus discípulos llegaron a proponer un nivel "semántico" (Verón, 1976). Con el mismo criterio podríamos seguir disgregando "prácticas" del todo social y proponer un subnivel educativo dentro del nivel ideológico.

La ideología se reproduce fuera del proceso de producción. Esto parece consistir en una mera materialidad, bañada de manera externa por un elemento que funciona como el "cemento" que une los trozos en los cuales Althusser ha fragmentado la totalidad. Los procesos educativos están ubicados en el nivel de la ideología y

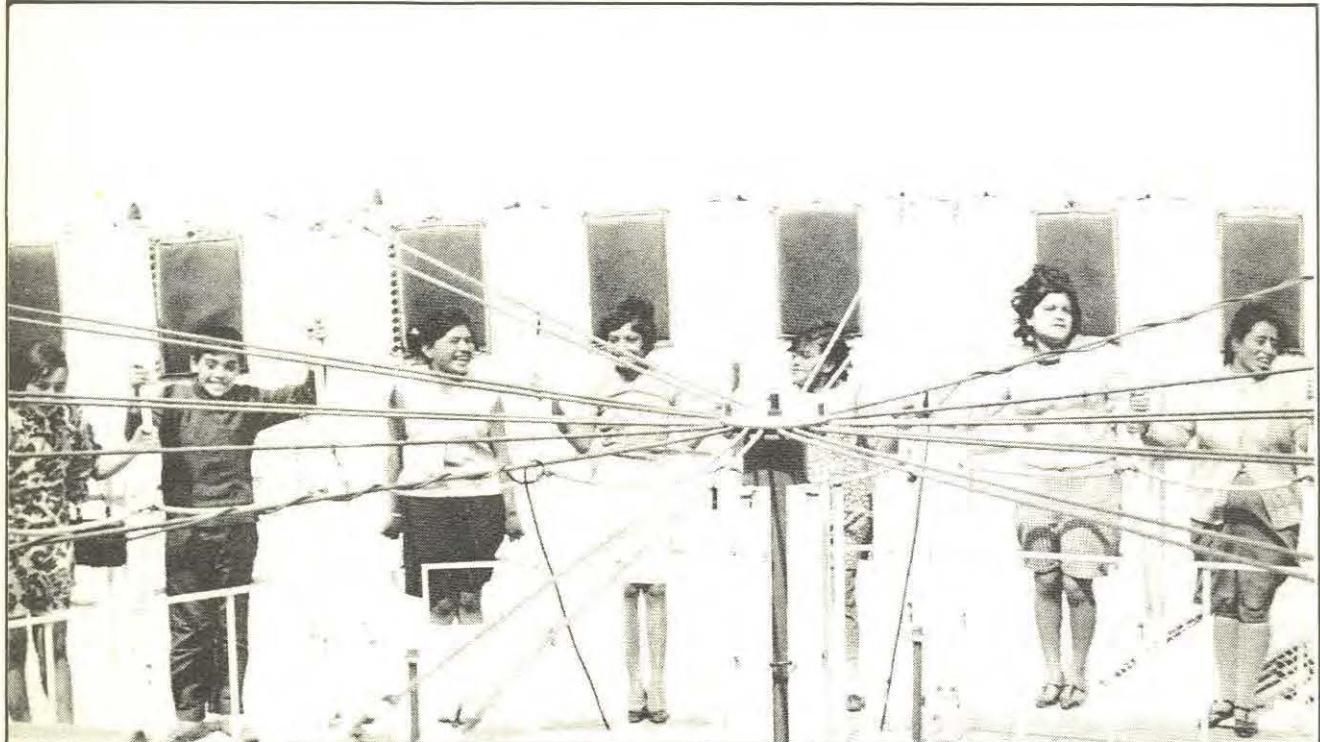
por lo tanto son externos al proceso de producción. El proceso de enajenación se disocia del proceso productivo capitalista y de la reproducción de las relaciones sociales de producción. La externación del obrero respecto a su trabajo se convierte en un proceso meramente ideológico. Pero la ideología —según el mismo Althusser— es “la relación imaginaria de los hombres con sus condiciones reales de existencia”, nos preguntamos dónde se sitúa el aspecto real, material, del proceso de alienación. ¿O acaso la alienación es imaginaria?

El concepto marxista de alienación es básico para la teoría pedagógica marxista. La educación burguesa tiene como uno de sus objetivos centrales que el hombre piense lo real como imaginario y lo imagi-

concebir principalmente la vida y no la idea. Debe conocer a los hombres reales bajo condiciones concretas y no las ideas de los hombres y de la cultura. En esto consiste la verdadera ‘revolución copernicana’ en pedagogía” (Suchodolski, 1973, p. 169).

Marx destacó que las raíces de la alienación debían buscarse “en el mundo material que el hombre crea” y que la educación está estrechamente vinculada al proceso histórico de la actividad social y productiva de los hombres (García Gallo, 1977, p. 35).

b) El proceso de alienación forma parte de la socialización en el capitalismo. El proceso de socialización, lejos de realizarse fundamentalmente en la escuela, forma parte de todos los procesos sociales durante toda la vida de los hombres. Althusser piensa, sin embargo, de manera diferente. Para justificar el encierro de los procesos



nario como real: el proceso colectivo de producción se desdibuja, el propietario de los medios de producción aparece como la proyección futura del trabajador empeñoso, el obrero no reconoce su trabajo en la ganancia del patrón. La conciencia se desvincula de los procesos reales. Para el marxismo, en cambio, la educación debe revincular la conciencia a la vida real. Y la ciencia de la educación debe analizar “las condiciones de vida concretas de los hombres, sus necesidades o intereses concretos, así como sus contradicciones y luchas concretas” (García Gallo, 1977, p. 86).

Bogdan Suchodolski dice al respecto:

(...) “Marx (realiza) en la pedagogía, una verdadera revolución copernicana al indicar que no es la vida la que gira alrededor de las ideas, sino las ideas alrededor de la vida. A partir de este momento la pedagogía debe

educativos en un nivel fragmentado de los procesos de producción material, recurre a la teoría marxista del Estado desagregando, allí también, los elementos que componen la teoría leninista del Estado, pero —esto es esencial— asociando los fragmentos en torno a una cualidad: el carácter gendarme del estado leninista. La sociedad entera queda atrapada en aparatos (represivos o ideológicos) a través de los cuales la dominación burguesa queda asegurada. En el caso de la escuela ella, “como el ejército”, enseña un saber hacer, “pero en formas que aseguran la sujeción a la ideología dominante” (Althusser, 1964, p. 17). El funcionamiento de la escuela garantiza el funcionamiento de todos los sectores de la sociedad en la dirección dominante.

Los límites de este artículo nos impiden extendernos en esta crítica, pero creemos que existen ya elementos

como para señalar el divorcio de la teoría educativa alt-husseriana respecto de la pedagogía marxista. Nos referiremos al segundo aspecto que hemos señalado al comienzo de este artículo: la adecuación de aquella teoría para el análisis de la problemática educativa latinoamericana.

Debemos señalar, en primer lugar, el desfasaje que realiza Althusser en el pasaje de la "teoría descriptiva" a la "teoría a secas" (que por definición tiene pretensiones de ser universal) elaborando categorías que en nada sirven para el análisis de los casos específicos, en el nuestro, la situación educativa latinoamericana; más aún que, utilizadas en este sentido se transforman en un modelo teórico al cual resulta necesario adecuar los datos de la realidad. A nadie se le ocurriría sostener que en América Latina el sistema escolar es el aparato de Estado que tiende a ser dominante en la reproducción de las relaciones sociales de producción. Las elevadas tasas de analfabetismo y deserción escolar que recorren la región, invalidan el argumento de que la escuela es la institución que "recibe a los niños de todas las clases sociales desde los jardines infantiles y desde ese

momento —tanto con nuevos como con viejos métodos— les inculca durante muchos años —los años que el niño es más 'vulnerable' y está aprisionado entre el aparato ideológico familiar y el escolar—, 'saberes prácticos' tomados de la ideología dominante (el idioma materno, el cálculo, la historia, las ciencias, la literatura) o simplemente la ideología dominante en estado puro (moral, educación filosófica)" (Althusser, 1974, p. 118).

Y luego, en sucesivos momentos, de acuerdo a las divisiones que produce la escuela misma, los educandos caen sucesivamente "en la producción", "en cargos medios", o "en la cima". Para entonces ya están convencidos.

Pero en América Latina —aun admitiendo que la escuela influya de manera importante en las capas escolarizadas— nos resta una población importantísima. Esta quedaría, siguiendo el modelo que estamos analizando, atrapada en "la familia", Aparato Ideológico del Estado separado de la producción. No comprendemos cómo es posible que la práctica laboral no incida en la familia. Esta, en tanto clasificada como AIE queda asociada fundamentalmente al Estado dominado por la burguesía y no a su clase social. Las clases sociales pierden materialidad, desaparecen de la sociedad real y se tornan una categoría sin referente práctico. Millones de niños latinoamericanos recibirían en el seno familiar la influencia decisiva de la ideología dominante. El círculo parece cerrado y nada nos explica los desórdenes sociales, las huelgas obreras, los movimientos estudiantiles, los gérmenes de conciencia revolucionaria producidos por las clases dominadas de América Latina. Salvo que nos ubiquemos en una posición más cercana al neopositivismo (teóricamente) y al ultraizquierdismo (políticamente) y realicemos como la corriente pedagógica francesa de "análisis institucional", una "profecía homeostática" (Lourau, 1977, p. 17) que nos impida reconocer que las instituciones son vínculos establecidos entre hombres reales y que es entre estos hombres y mediante esos vínculos que se produce la lucha de clases. A Althusser —como a los pedagogos antiinstitucionalistas— sólo les resta tomar la lupa y buscar los elementos que no niegan la estructura social, sino que son ajenos a ella, adjudicándoles carácter revolucionario. Sin embargo en América Latina todas las expresiones del antiinstitucionalismo toquista y difusiónista (políticas, culturales, etc.), que pretendían partir desde fuera de las instituciones para lograr el cambio social, han perdido vigencia. Perdiendo también vigencia, las teorías que adjudicaban a la escuela las causas de todos los males, y a su destrucción, la fuente de todos los cambios. (La teoría antiinstitucional de Ivan Illich queda así, ubicada, dicho sea de paso.) Los maestros latinoamericanos, examinados a la luz de la historia real, han provocado problemas más de una vez a las clases dominantes. El ejemplo de los cardenistas puede parecer muy lejano, pero la actualidad del proceso de proletarización de grandes sectores de la comunidad educativa (trabajadores docentes y no docentes de todos los niveles del sistema escolar) y sus tendencias a organizarse sindical y políticamente, fortaleciendo las fuerzas políticas populares en el interior de la sociedad civil, en un hecho indiscutible.



No en vano los programas más modernos impulsados por las transnacionales para la educación latinoamericana, tienden a reemplazar al maestro por un televisor o una radio, conectados a un sistema programado y altamente centralizado. Tal vez estas son algunas de las razones por las cuales las clases dominantes latinoamericanas no se proponen hoy extender el sistema escolar, sino abarcar las capas mayoritarias de la población mediante sistemas no escolarizados y altamente tecnificados.

d) Pero, además, el modelo es inadecuado desde otro punto de vista. Algunos autores (Vasconi, 1974) sostienen que en América Latina, los aparatos represivos tienen un papel más importante que los aparatos ideológicos, invirtiendo el esquema althusseriano. Consideramos que no debe confundirse represión con reproducción. La represión se acentúa, cuando los procesos de reproducción manifiestan contradicciones antagónicas. En los países centroamericanos y el Caribe, por ejemplo, —donde el sistema escolar está muy poco desarrollado— la reproducción no pasa a manos de los aparatos represivos. Estos coadyuvan a la realización del proceso de reproducción, por ejemplo incidiendo en que el trabajador concurre a la empresa todos los días y allí recrea la producción material, a través de las relaciones de producción establecidas. Pero el trabajador además concurre a la empresa porque vive de su salario. Y desarrolla su lucha, desde la posición de trabajador hacia posiciones políticas. En el trabajo y en la familia —ambos constituidos por una multitud de problemas que debe resolver cotidianamente— comprende su opresión y nacen los gérmenes de conciencia revolucionaria. Allí se producen los procesos educativos más importantes, en el marco de una lucha entre concepciones diferentes.

Tampoco es válido tomar el ejemplo de países altamente escolarizados como Argentina, Chile o Uruguay para sostener que los aparatos ideológicos son dominantes en la reproducción de la sociedad. En el caso de la Argentina, el poder de la oligarquía se mantiene desde hace muchas décadas gracias a la altísima renta de la tierra que le posibilitó, incluso, una política reinversionista en el sector industrial y aseguró que no pudiera minar su poder económico ninguna política populista (redistributiva y antimperialista). El sistema escolar argentino, controlado por la oligarquía liberal, a pesar de ser el más desarrollado de América Latina, no impidió el surgimiento de movimientos como el irigoyenismo y el peronismo que manifestaron—en diferentes momentos históricos—que la tan combatida “barbarie” seguía existiendo con sus características antipatronales, antimperialistas y populistas, a pesar de muchas décadas de escolaridad. Durante los momentos más críticos de la historia de la lucha de clases en la Argentina, no se enfrentaron escolarizados y no escolarizados, sino clases sociales con intereses antagónicos. Las expresiones políticas de las clases populares tenían un lenguaje: el que expresa las ideas y la cultura que se recrean cada día en el proceso de socialización continua del trabajador, proceso que está constituido por el conjunto de contradicciones en las cuales el trabajador está inmerso.

Cuando enuncia la hipótesis de que la escuela latinoamericana funciona en forma subsidiaria a los aparatos represivos, Tomás Vasconi (Vasconi, 1974) aclara que esta hipótesis surge de invertir la teoría del pedagogo francés Pierre Bourdieu (quien sostiene que la policía interviene ahí donde la escuela ya no resulta efectiva); pero subsisten: las características estructuralistas del pensamiento de Bourdieu: Vasconi adelanta la idea de aparato educativo como aparato del Estado gendarme, al análisis exhaustivo de una realidad en la cual la escuela y los aparatos represivos han concurrido de maneras diversas al sostenimiento y reproducción de las relaciones sociales de producción, pero en el cual también las instituciones educativas han sido espacios aptos para un cierto juego democrático. No creemos, claro está, que la escuela o la universidad sean “mecanismos fundamentales para la democratización de la sociedad”, pero consideramos que calificar a los programas político-pedagógicos que posibilitan cierta lucha de tendencias, algunas experiencias político-culturales y pedagógicas, (dentro del marco del capitalismo dependiente) de “jacobinos” o “reaccionarios fascistas”, (Vasconi, 1974) impide el análisis de la lucha de clases y sus expresiones ideológicas.



En tanto se considere a la educación un objeto ubicado (teóricamente) en la *instancia* ideológica que mantiene una relación de exterioridad con la estructura, se nos harán incomprendibles los procesos educativos como manifestación de la totalidad social. Pensada, en cambio, como un aspecto del proceso ideológico, se comprende a la educación también como la "continuación interior" (Silva; 1975) de las relaciones sociales de producción constituida mediante todas las especificaciones necesarias y cuya acción de "reversión" es fundamental en el proceso de reproducción social.

Dependencia, lucha de clases y sistema educativo en América Latina

La dissociación entre la problemática socioeconómica y la problemática ideológica es un problema que está presente en muchos de los trabajos producidos por los intelectuales latinoamericanos que intentan explicar la América Latina posterior a los 50.

En los últimos años se ha desarrollado una polémica entre sociólogos y economistas en torno a la caracterización del problema de la dependencia y la lucha de clases en América Latina y de los conceptos adecuados para su análisis.

Tanto en el caso de los llamados "dependentistas", como en el de los marxistas de la línea "ortodoxa", el enfoque se ha dirigido a los problemas económico-sociales excluyendo o tratando en forma insuficiente el aspecto ideológico-político-cultural del problema. La cuestión educativa rara vez ha sido mencionada.

Este hecho nos parece grave: el factor ideológico y las manifestaciones políticas no pueden computarse simplemente como datos cuya inclusión queda postergada o relegada a los especialistas. De esa manera se concluye tratando de comprender los procesos económico-sociales desde la "estructura/superestructura" con sus características de totalidad.

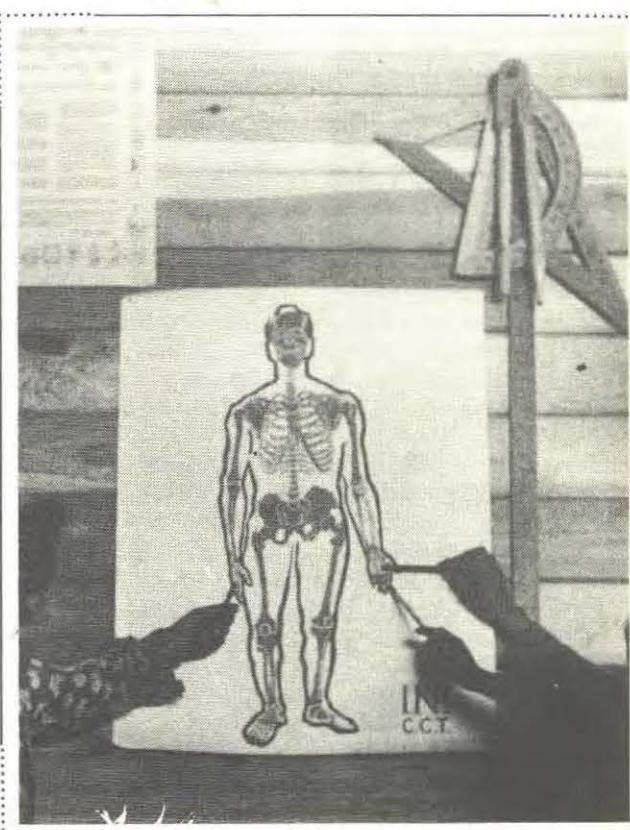
El análisis de la formación social debe hacerse teniendo en cuenta la multiplicidad de determinaciones que la constituyen y que ella genera. El carácter de los procesos económico-sociales sólo se comprende teniendo en cuenta la relación dialéctica que existe entre ellos y los procesos ideológico-político-culturales. Ese carácter determinante se expresa en los procesos educativos porque es del contexto de las particularidades económico-sociales de la formación social de donde surgen las necesidades referidas a la reproducción ideológico-social-técnica de la fuerza de trabajo. Pero esta determinancia no adquiere un sentido mecánico: la educación se constituye como una particularidad de la totalidad social concreta (Adorno, 1973) manifestando, por lo tanto, la universalidad y la singularidad de los procesos sociales de los cuales forma parte; materializando la totalidad (abstracta) y mediatisando la singularidad (material-concreta). La referencia a un carácter específico del proceso educativo tiene el sentido de referencia a una configuración particular que adquiere el todo social.

La especificidad a la cual nos referimos, debe ser conceptualizada: la teoría pedagógica debe dar cuenta de ella. Las categorías que utilizará el pedagogo podrán legitimarse dentro de la teoría marxista si demuestran su carácter comprehensivo de los procesos reales. Deducir conceptos de otros conceptos, sin dar cuenta de la práctica a la que se refieren, encerraría a la pedagogía transformándola en un modelo teórico aparentemente coherente con las formulaciones del marxismo, pero en realidad carente del carácter dialéctico, autocrítico e histórico del materialismo dialéctico. Las categorías pedagógicas no podrán, entonces, deducirse de conceptos económicos o sociológicos, pero deberán dar cuenta del contexto económico-social-cultural en el cual los procesos educativos nacen y se desarrollan. La pedagogía debe dar cuenta de su pertenencia a la historia social y de la historicidad de su objeto.

Para desarrollar una teoría acerca de la educación latinoamericana debemos tener en cuenta los procesos que la contextúan y sobre los cuales ella revierte su acción. En este sentido, la polémica de marxismo en torno al problema de la dependencia y la lucha de clases en América Latina aporta una serie de conceptos económicos y sociológicos que constituyen el marco general, el contexto teórico de nuestro objeto de análisis.

Estos conceptos no pueden ser utilizados como categorías pedagógicas, pero nos señalan la fuente de la cual parten los problemas básicos de tipo educacional.

Los siguientes "presupuestos teóricos" (Weiss, 1977) intentan una aproximación al enfoque que proponemos.



1. El estudio de la formación social latinoamericana (y por lo tanto de los procesos educativos que en ella se desarrollan) debe realizarse en el marco del estudio del desarrollo mundial del capitalismo, reconociendo como contexto específico el desarrollo dependiente del capitalismo en América Latina.

2. El objeto de análisis sociopedagógico será *el sistema educativo latinoamericano*. Este manifiesta en formas específicas (político-pedagógica; socioeducativa; psicopedagógica) las características de la formación social. En análisis debe dar cuenta de las diferencias entre el sistema educativo capitalista y el sistema educativo de los países capitalistas dependientes. Como veremos luego, la combinación de modos de producción diversos con el peculiar tono del cual este hecho imbuye a la lucha de clases tiene incidencia en la combinación (incluyente, antagonista o excluyente) de modelos educativos diversos. La manifiesta tendencia dominante del sistema educativo capitalista dependiente (escolarizado y no escolarizado) no impide el hecho de que, hasta mediados de este siglo, modelos educativos procedentes de culturas indígenas y campesinas hayan sido dominantes entre la mayoría de la población en varios países de América Latina. En la actualidad la extensión del sistema educativo capitalista dependiente (escolarizado y no escolarizado) que acompaña la penetración capitalista de grandes zonas de Latinoamérica, incide, junto a los factores económicos, sociales y políticos, en la incorporación de la población afectada por ese proceso y en la destrucción o deformación de los modelos educativos tradicionales. No quiere decir esto que toda la población se incorpore a la escue-

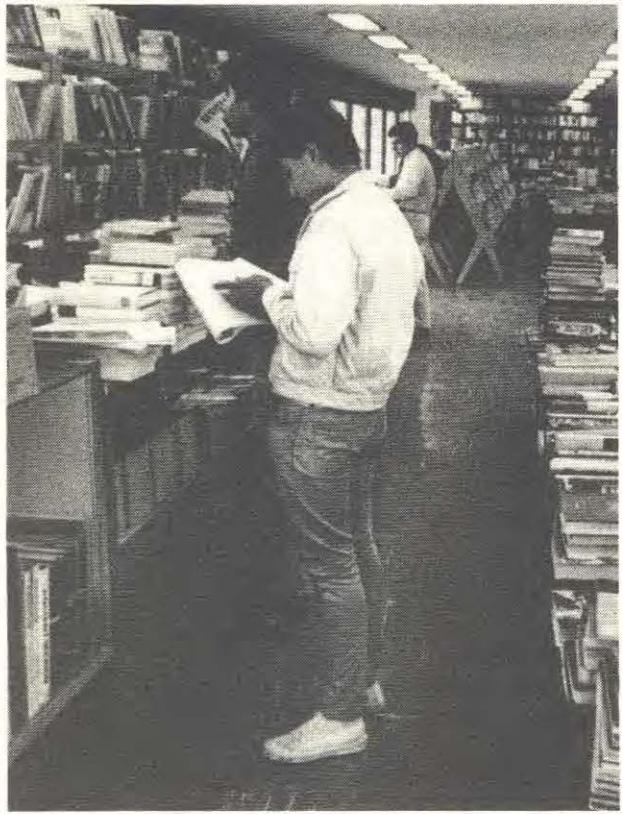
la, sino que es afectada por formas educativas diversas, programadas por la burguesía. Tampoco quiere decir que la educación burguesa se instale sin problemas, sino que cambia el tipo de contradicciones que se desarrollan en el campo de la educación: lejos de instalarse un modelo educativo único, se tiende al desarrollo de modelos educativos antagónicos que responden a los intereses y las necesidades de las clases antagónicas. Las ideas pedagógicas que se desarrollan entre los oprimidos están imbuidas de profundos contenidos culturales que provienen de su tradición, su experiencia político-cultural y se articulan con el aprendizaje proveniente de la cultura capitalista. Pero este aprendizaje no es —como pretenden los difusionistas— simplemente cultural, sino político-cultural. Está, por lo tanto, cruzado por las contradicciones sociales y pasa a formar parte del contradictorio vínculo de los trabajadores con la cultura dominante.

3. La matriz constituyente de las formaciones sociales latinoamericanas (Cueva, 1978) debe estudiarse teniendo en cuenta la multideterminación, con especial atención en la relación entre causas internas y causas externas, que fue constituyendo nuestro proceso histórico. Si el vínculo entre el imperialismo y nuestros países se caracteriza como un vínculo dialéctico (y no como un vínculo mecánico en el cual el capitalismo y luego el imperialismo actuarían como causa eficiente) el factor externo se dibuja como el factor hegemónico y por lo tanto sólo puede ser comprendido a partir del análisis del conjunto de las fuerzas sociales, económicas, políticas y culturales que intenta dominar. Desde la especificidad de los procesos educativo-culturales nacionales debe analizarse la influencia pedagógica del imperialismo.

Una tesis que ha sido fundamental en la pedagogía de izquierda latinoamericana carece de fundamentos serios. Según la mayor parte de los estudios que critican la educación oligárquico-liberal, el sistema educativo de nuestros países sería un mero reflejo del sistema educativo europeo. Las clases dominantes locales reproducirían mediante la escuela, conscientemente, la pirámide social, enfriarían las expectativas de movilidad social de las grandes masas, formarían intelectuales repetidores de un saber elaborado en el extranjero, preservando nuestro atraso. El sistema educativo tradicional habría producido solamente consumidores y difusores. La educación tendría un alto grado de correspondencia con el sistema productivo.

Respecto a estas afirmaciones, muy generalizadas, tenemos discrepancias, especialmente respecto a su carácter unilateral, que niega la inserción de los intelectuales latinoamericanos y de las capas escolarizadas en general en el conjunto de procesos complejos económico-sociales y políticos que vive la sociedad. Creemos que este análisis debe hacerse en el marco del análisis de la lucha de clases, considerando esta última categoría como la que abarca los sectores de clase que tienen expresiones particulares. En este caso los intelectuales y las capas escolarizadas. Estas expresiones particulares, no escapan a los procesos más amplios en los cuales se incluyen sus actores.





4. El sistema educativo latinoamericano debe estudiarse teniendo en cuenta:

4.1. La diferencia entre sistema escolar y sistema educativo. Su identificación (o la exclusión del análisis de los procesos educativos no escolares) deja fuera procesos político-culturales mediante los cuales el pueblo latinoamericano ha luchado durante varias centurias para que, junto con la reproducción del dominio, se reprodujeran los fragmentos subsistentes de las culturas oprimidas, los gérmenes de conciencia, los fragmentos de las formas organizativas, políticas y culturales que se des- truyen y se reconstruyen cotidianamente en el seno de la lucha de clases.

El sistema educativo abarca todos los procesos educacionales (escolares y no escolares; formales e informales; conscientes e inconscientes que ocurren en la sociedad). El sistema escolar abarca el conjunto de instituciones públicas y privadas cuya finalidad explícita es educar. El sistema escolar puede ubicarse en la interrelación entre la sociedad política y la sociedad civil, por lo cual resulta un campo de lucha en el cual la disputa por la hegemonía es muy intensa y el Estado necesita mantener un alto control de los procesos que se desarrollan. No en vano la burguesía industrialista norteamericana y la burguesía francesa, al acceder al poder del Estado, trataron de convertir a las instituciones educativas en un medio propio, y pensaron que era posible garantizar a través de la escuela la formación de la fuerza de trabajo, la formación del ciudadano y la difusión de la ideología en el capitalismo en construcción, y los político-educadores latinoam-

ericanos fundadores del sistema escolar pensaron que la escuela era el medio más eficaz para combatir la barbarie y establecer la hegemonía de la civilización capitalista. Esta creencia en que la educación escolarizada tendría posibilidades superiores a otras prácticas sociales para transformar la sociedad, es típicamente burguesa, y se ubica en el cuerpo de ideas que las clases dominantes latinoamericanas enarbolan en su batalla contra las clases trabajadoras.

4.2. El sistema educativo latinoamericano debe ser estudiado a la luz del carácter desigual y combinado del desarrollo económico-social. Cabría analizar la posibilidad de referirse al "desarrollo desigual y combinado de la educación en América Latina". El carácter desigual (en referencia a la desigual distribución y posibilidades de acceso al sistema escolar y a la cultura dominante de la población de cada país y de los países entre sí) ha sido ampliamente señalado y estudiado por los pedagogos. Pero la combinación de formas culturales y modelos educativos correspondientes a modos de producción antagónicos aparece generalmente oculta detrás de categorías de la antropología y el folklore oficiales. La teoría de la privación cultural explica, desde el punto de vista de las clases dominantes, la exterioridad y el extrañamiento de grandes sectores de la población respecto de la cultura dominante y de las instituciones en las cuales ella es hegemónica. La existencia de modelos educativos antagónicos respecto del modelo capitalista (escolar y no escolar) dominante, así como la existencia de fragmentos de ideas, contenidos y formas educativos hegemónizados por las clases dominantes, no ha sido registrada por ninguna historia de la educación latinoamericana, ni por la mayor parte de los análisis sociopedagógicos. Si entendemos a la educación como un proceso mediante el cual un determinado sector social (generacional, de clase, profesional) intenta sujetar al individuo y a los grupos sociales a una sociedad concreta deberemos dar cuenta del elemento que se opone a esta sujeción. En el caso de la sociedad capitalista —como en todas las sociedades divididas en clases— el proceso de sujeción es un proceso de enajenación, mediante el cual intentan las clases dominantes imponer su concepción del mundo al conjunto y —como pretendía Dewey— disolver las influencias del grupo primario, de la clase social de pertenencia. Es necesario comprender, entonces, no solamente la educación dominante, sino también los procesos que esta educación intenta dominar.

5. El análisis del aspecto ideológico de la reproducción social, en América Latina, debe realizarse teniendo en cuenta:

5.1. La relación que se establece en diferentes países y en diferentes momentos históricos entre las capas escolarizadas, las capas no escolarizadas y el conjunto de los intelectuales (orgánicos y subalternos); el papel que juegan las capas semiescolarizadas y los intelectuales subalternos es fundamental para comprender los aspectos ideológicos y políticos de la lucha de clases en América Latina. Fenómenos tales como el populismo, requieren, para su correcta comprensión, del análisis del papel contradictorio que han jugado estos sectores.

5.2. La reproducción de la fuerza de trabajo es siempre la reproducción social-técnico-ideológica de fuerzas sociales vivas y no la reproducción mecánica de la división del trabajo preexistente, ni el crecimiento cuantitativo de nuevos cuadros requeridos por el desarrollo. En este sentido, no podríamos sostener que el sistema escolar es lo que reproduce la superexplotación. El inverso de este razonamiento sería que si el sistema escolar proporcionara oportunidades a todos por igual, acabaría la superexplotación, lo cual pasa al nivel de lo absurdo. Cabría entonces analizar (como ejemplo de la relación entre los conceptos de índole económico-social y los conceptos pedagógicos):

5.3. Cuáles son las vías mediante las cuales las clases dominantes difunden su ideología a los sectores superexploitados, cuáles son los obstáculos que se oponen a esta acción de difusión, y cuáles los requerimientos que plantea el sector superexploitado —en tanto recurso humano desde el punto de vista de la planificación capitalista dependiente— a los cuales la educación dominante debe responder, y que implican la subordinación de los trabajadores para garantizar la reproducción de las relaciones sociales de producción a las cuales están sujetados.

5.4. Cuál es la relación entre el elemento técnico y el elemento ideológico en el proceso educativo en nuestras sociedades. Esto se ha manifestado como problema en clásicas antinomias pedagógicas, tales como el carácter humanístico o técnico de los contenidos; la relación entre instrucción y formación; la relación entre capacitación y educación, entre otras.

A modo de conclusión

Dentro de los límites de este artículo, hemos intentado presentar críticamente algunas de las corrientes pedagógicas de mayor actualidad en la enseñanza universitaria de la pedagogía. No hemos desarrollado, sin embargo, aspectos que nos parecen fundamentales. La pedagogía marxista debe ser desentrañada a partir de los planteamientos generales de Marx y Engels, pero ahondando especialmente las similitudes y antagonismos de los desarrollos pedagógicos realizados por Lenin y Gramsci. Seguir desarrollando los presupuestos teóricos que planteamos al principio del subtítulo anterior, implica la tarea previa de reconocer dentro de esos autores, y de las corrientes pedagógicas que parten de ambos, los conceptos que pueden ayudar a la construcción de una teoría marxista de la educación latinoamericana, y desechar aquéllos que corresponden a su interpretación de procesos político-educacionales específicos y no pueden extrapolarse para nuestro análisis. Como hemos dicho, esta tarea no requiere un procedimiento abstracto, sino que —tal como hemos hecho con la teoría althusseriana de la escuela— se trata de confrontar los conceptos con la práctica, con los procesos educativos reales que estudiamos.

No podemos dejar de destacar la ausencia, en nuestro análisis, de la Pedagogía de Liberación (desde el Paulo Freire idealista de las ligas campesinas brasileñas, hasta el Paulo Freire tan cercano al marxismo, ligado al proce-

so revolucionario de los pueblos africanos). Todo intento de desarrollar una teoría de la educación latinoamericana, debe asimilar críticamente los conceptos con los cuales Freire puso los cimientos de la Pedagogía de Liberación que, seguramente, constituye todavía el desarrollo más acabado de una teoría pedagógica latinoamericana.

Finalmente consideramos que es necesario examinar los planteamientos de la corriente difusiónista de izquierda (o la expresión latinoamericana de la “pedagogie institutionel”), cuyo carácter declaradamente ultraizquierdista nos parece necesario criticar en profundidad, y, por fin, algunas expresiones latinoamericanas de la Escuela Nueva, que se reducen a tendencias desescolarizantes dentro de la pedagogía burguesa.

CITAS

- Adorno, Theodor. *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Ed. Grijalbo. Méx. 1973
- Althusser, Louis. Ideología y aparatos ideológicos del Estado, en *La Filosofía como arma de la revolución*. Ed. Siglo XXI. Méx. 1974
- Amir, Samir. *Cómo funciona el capitalismo. El intercambio desigual y la ley del valor*. Ed. Siglo XXI. Méx. 1977
- Bambirra, Vania. *La teoría de la dependencia: una anticritica*. Ed. ERA. Méx. 1978
- Braun, Oscar. *El capitalismo argentino en crisis*. Ed. Siglo XXI. Méx. Buenos Aires. 1973
- Cueva, Agustín. *El desarrollo del capitalismo en América Latina*. Ed. Siglo XXI. Méx. 1978
- Hernández, Arregui Juan José. *Nacionalismo y liberación*. Ed. Corredor. Buenos Aires. 1973
- Lourau, Bernard et al. *Análisis institucional y socioanálisis*. Ed. Nueva Imagen. Méx. 1977
- Peralta Ramos, Mónica. *Acumulación de capital y crisis política en la Argentina*. Ed. Siglo XXI Méx. 1978
- Vasconi, Tomás. *Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina*. Revista Laboratorio Educativo, Caracas. 1974
- Sanhueza y Cutinella, et al. *Sarmiento y la educación pública*. Ed. Losada, Buenos Aires. 1962
- Weiss, Eduardo. Análisis de contenido (teoría y técnicas) DIE.CIEA 1977. (documento)

