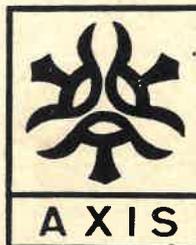


aportes de
teoría y práctica
de la educación

IDEOLOGIA Y EDUCACION

Tedesco - Passeron
Yapur - Roncagliolo

REVISTA
DE CIENCIAS
DE LA
EDUCACION



rep. argentina
1975

aportes de teoría y práctica de la educación - 6

educación e ideología

maría clotilde yapur - rafael roncagliolo - jean claude passeron
juan carlos tedesco - julia m. silber



editorial axis

república argentina
1975

Tapa: Norberto J. Puzzolo

1ª Edición 1975

Los trabajos que integran esta obra
fueron extraídos de la Revista de Ciencias
de la Educación.

© Copyright de todas las ediciones.

Por Editorial Axis

Rosario - República Argentina

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723

Impreso en Argentina - Printed in Argentine

Libros de Edición Argentina

Tarifa reducida - Inscripción N° 23/Dto. 1°

contenido

Presentación	pág. 9
Prólogo	pág. 15
I. M. C. Yapur. "Educación e Ideología: una aproximación teórica y metodológica"	pág. 21
II. R. Roncagliolo. "La lectura ideológica de textos escolares"	pág. 33
III. J. C. Passeron. "Los problemas y los falsos problemas de la democratización" del sistema escolar"	pág. 43
IV. J. C. Tedesco. "El positivismo pedagógico argentino"	pág. 67

Contenido

presentación

El hecho que, al cumplirse cinco años de vida de la Revista de Ciencias de la Educación, la Editorial Axis asuma la tarea de editar estos cuadernos recopilando artículos publicados en ese período resulta propicio para que esta presentación asuma las características de un balance de lo realizado hasta aquí.

Tanto la aparición como la evolución posterior de la Revista sólo pueden entenderse a partir de dos variables centrales: la coyuntura política del país (que incluye, más específicamente, la forma cómo esa coyuntura se manifestó en la universidad y en el sistema educativo en su conjunto) y el grado de desarrollo y madurez de los estudios mismos de ciencias de la educación.

En función de estas dos series de elementos, no fue casual que la concretización de la idea de publicar la Revista de Ciencias de la Educación se diera en momentos en que políticamente, el país estaba bajo la dictadura militar, las universidades intervenidas y la problemática educativa se situaba en el primer plano de la discusión pública a través del abortado proyecto de reforma educativa iniciado inmediatamente después del golpe militar de 1966.

En estas circunstancias, la carencia de una instancia de discusión y de expresión de las posiciones que frente a esta realidad tenían los educadores (particularmente los egresados de institutos superiores) aparecía como muy significativa. Asimismo, esas circunstancias y las propias limitaciones del grupo que en esos momentos asumió la tarea, determinaron que los propósitos iniciales de la Revista no fueran más allá de crear una instancia de discusión que

garantizara la mayor amplitud posible y el más alto nivel científico que pudiera lograrse en nuestro medio. Estos dos elementos —apertura y nivel— fueron los ejes que definieron permanentemente el contenido de la Revista; sin embargo, su significado se fue modificando a través de la evolución operada tanto en la sociedad en su conjunto como en los planteos elaborados desde las mismas disciplinas educativas.

Así, en la presentación inicial de la Revista, la apertura y el nivel aparecen con un significado que resume claramente los rasgos principales del científicismo liberal propio de la formación dominante hasta 1966 en la universidad argentina, especialmente en la de Buenos Aires. Esa orientación predominó en forma manifiesta en los contenidos de los primeros números de la Revista; sin embargo —y por razones que no es éste el lugar para enumerar— los últimos años de la década del 60 mostraron junto a la desnacionalización creciente de la economía del país y la exacerbación de las condiciones de explotación de la clase obrera y de los sectores populares, la crisis del científicismo liberal.

Las ciencias de la educación no fueron ajenas a esa crisis y la Revista tampoco. Gradualmente, la orientación de los trabajos dentro de nuestro ámbito fueron adquiriendo un compromiso cada vez más profundo con los intereses populares y, en el marco de las condiciones políticas mencionadas, ese compromiso se tradujo en el análisis y la explicitación de los rasgos críticos del sistema educativo en los países capitalistas dependientes. Muchos de los artículos

publicados especialmente a partir del n° 5 testimonian esta nueva orientación.

El paso del científicismo liberal a esta nueva postura políticamente comprometida no estuvo exenta de dificultades. La mayor de ellas fue evitar caer en el recurso fácil de la crítica panfletaria; para ello, la Revista rescató los dos rasgos que definieron nuestra posición inicial (apertura y nivel), los cuales —en este nuevo marco— adquirieron un significado radicalmente distinto. La apertura siguió vigente, pero ya no en función de una liberal consideración de todas las posiciones con valores similares, sino como una fórmula capaz de prevenir contra el dogmatismo sectario que frecuentemente caracteriza la tarea de crítica ideológica del sistema. Asimismo, el nivel no fue ya una categoría abstracta de valor puramente académico, sino una exigencia concreta a la crítica que, desde un marco teórico definido, se operaba sobre el sistema. Con este nuevo esquema, la Revista desarrolló su tarea fundamentalmente, hasta su décimo número.

El decimoprimer número, aparecido en abril de 1974, incorpora a esta línea algunos elementos nuevos que, si bien no alcanzan a re-definirla, la completan sustancialmente. Esos nuevos elementos, a los cuales no es ajena la modificación del panorama político del país en esos momentos, fueron definidos en su momento como la necesidad de estimular la elaboración de propuestas alternativas concretas que demuestren la fertilidad del planteo crítico desarrollado hasta entonces no sólo en el nivel de la teoría sino también en el de la práctica educativa cotidiana.

A partir de allí, es historia reciente. Lo que la Revista ha sido dependió —como puede verse a través de esta corta reseña— no tanto de la voluntad individual de algunas personas sino de las condiciones objetivas en las cuales los trabajadores de la educación realizan y encaran su tarea. El futuro también dependerá de eso. Lo único que los responsables de la Revista pueden garantizar es que seguirán poniendo este órgano al servicio de esa tarea con la misma vocación militante con la que lo vinieron haciendo hasta ahora.

JUAN CARLOS TEDESCO

prólogo

El presente APOORTE DE TEORIA Y PRACTICA DE LA EDUCACION N° 6, incluye cinco artículos anteriormente difundidos por la Revista de Ciencias de la Educación:

"Educación e Ideología" de María Clotilde Yapur y "El positivismo pedagógico argentino" de Juan Carlos Tedesco, ambos aparecidos en la Revista N° 9.

"Lectura ideológica de textos escolares" de Rafael Roncagliolo y "Los problemas y los falsos problemas de la «democratización» del sistema escolar" por Jean Claude Passeron, los dos difundidos en la anterior Revista N° 8.

Las diversas formas de dominación ideológica que a través de la educación son ejercidas por las clases que detentan el poder político y económico en nuestra sociedad, constituyen una temática que, si bien en los últimos años ha dado lugar a la proliferación de sistematizaciones, ofrece aún un largo futuro que explorar.

Ultimamente no es difícil encontrar en todas partes reducciones y absolutizaciones, pareciera que el término "ideología" es insustituible, sea cual fuere el contexto. Se trata de una terminología que ha alcanzado increíbles niveles de divulgación, pero lamentablemente lo que ocurre a veces con los términos no siempre ocurre con las definiciones. Es necesario abordar este problema con una mayor dedicación. En la medida que el presente Aporte contribuya a ello, habremos cumplido nuestro objetivo.

Iniciando la temática aparece el trabajo de MARIA CLOTILDE YAPUR. En esencia este artículo apunta fundamentalmente a un levantamiento de problemas, que remiten al

relacionamiento entre ideología y educación, la delimitación de sus objetos de estudio y la propuesta de una metodología de análisis.

Hay ciertas definiciones que conducen finalmente a conclusiones mecánicas, propias de un enfoque ecléctico, con abundancia de elementos estructuralistas. Si bien es cierto que no podemos avalar estas afirmaciones, sin duda rescatamos la correcta sistematización de los problemas que confirman el objetivo del trabajo y lo presentamos considerando esencial dentro de la temática que hoy nos ocupa.

El aporte de RAFAEL RONCAGLIOLO reside principalmente en el relacionamiento de las tesis de Eliseo Verón y Aníbal Quijano, para la lectura ideológica de textos escolares.

La función aparente del discurso distingue un nivel informativo, conformado por los elementos cognitivos-objetivos; y una instancia normativa consciente a que alude Verón añadiría los elementos valuativos-ideológicos, según la definición de Quijano.

La función latente, netamente ideológica, sería lo normativo-inconsciente, que subyace bajo las dos instancias referidas a la función aparente.

JEAN CLAUDE PASSERON analiza las relaciones entre política escolar e "ideología de la democracia".

Para su estudio delimita dos categorías de problemas: los referidos al Sistema Educativo en cuanto a sus posibilidades de democratización interna y externa.

En primer término analiza entonces, el Sistema Escolar en tanto aparato y relaciones de poder que le son propias, pasando luego a la relación pedagógica: el autoritarismo y la falsa democracia.

Sus conclusiones con respecto al problema de democratización externa, sin duda resultan aún de mayor interés en nuestro medio.

Nos referimos a la necesidad de tener en cuenta una serie de determinantes que muchas veces se obvian al hablar del crecimiento de la democratización externa del sistema. Muchos analistas y estudiosos de la problemática educativa durante los años del populismo en nuestro país, absolutizan el crecimiento de las tasas de escolarización como único sinónimo de democratización. Pero es necesario visualizar este fenómeno en relación a otros no menos importantes: movilidad social, igualdad de oportunidades y auténtico acceso a la escolaridad de parte de los sectores económicamente más relegados; todo esto, sin entrar a considerar las contradicciones que por otra parte se dan entre crecimiento de las tasas de escolarización y un retroceso en la democratización interna.

Sin lugar a dudas, recae aquí la mayor relevancia del trabajo de Passeron que incluimos en este Aporte.

El cuarto trabajo es el de JUAN CARLOS TEDESCO, quien analiza las formas concretas de dominación ideológica del positivismo pedagógico argentino. Este enfoque será posteriormente retomado por Silber para otro momento histórico.

La primera parte del artículo de Tedesco está dedicada al esclarecimiento del concepto de ideología, y al análisis de sus funciones en una determinada estructura social.

Caracteriza las relaciones existentes entre ideología y educación y pasa a referirse a la instrumentalización ideológica del positivismo pedagógico en nuestro medio, destacando tres aspectos.

Primeramente señala la justificación ideológica que lleva a los positivistas a definir a la pedagogía como ciencia normativa basada en los principios de la ética y la lógica, y delimitada a su vez por otras disciplinas: la biología en primera instancia, la psicología y la sociología.

En segundo término hace una lectura ideológica de los principios positivistas expresados en relación a la función social y a los fines de la educación.

Por último se refiere rápidamente al carácter ideológico de los postulados didácticos del positivismo.

El carácter último de estos postulados tienden a legitimar el mito de la "neutralidad de la ciencia", una afirmación tan falsa como necesario para consolidar la imposición de una ideología.

ISABEL HERNANDEZ

abril/1975

maría clotilde yapur

I. educación e ideología: una aproximación teórica y metodológica

I. Introducción

Es común en la actualidad la preocupación por la ideología y sus implicaciones en la totalidad de la vida social. El presente trabajo —restringido en cuanto al tema— incluye sólo una serie de reflexiones en torno al problema de educación e ideología. No es nuestro interés consignar todos los aportes de la sociología del conocimiento, aunque esto se considere necesario por lo menos desde el punto de vista teórico; tampoco lo es analizar los supuestos y las filosofías de la educación imperante, no obstante ser este trabajo valioso, sobre todo a la luz de las prácticas educativas. Lo que queremos exponer es cierta aproximación teórica al tema según la teoría marxista y en la cual los dos términos —ideología y educación— aparecen como implicándose mutuamente. El propósito del trabajo es elaborar algunas hipótesis referidas a la relación y a las posibilidades metodológicas que suponen.

El punto de partida es considerar a la educación como un proceso de comunicación; esto es, una relación social que se instaura por la transmisión cultural donde los emisores y/o receptores son o no explícitos. La relación se establece en tanto se comunican **significados** que operan en diferentes niveles o áreas de la conducta (habilidades, destrezas, conocimientos, alores). Por otra parte esos procesos de comunicación pueden alcanzar grados máximos de sofisticación y cristalización, lo que da lugar a los sistemas educativos modernos, altamente complejos y cuyo comportamiento es relativamente independiente de la estructura social.

La comunicación es una clase de fenómenos y dentro de ella distinguimos la **comunicación educativa** como una subclase. Su especificidad se concreta en los **mensajes** que transmite: son **socializadores**, son mensajes que generan cambios de conducta; esto es, implican cierto grado de **permanencia** y **reorganización** del campo conductal del individuo. Si aceptamos esta delimitación, debemos ahora caracterizar brevemente el rol de la escuela. Ella es la conjunción de procesos integradores y diferenciadores. En otras palabras, la so-

ciudad se mediatiza en educadores y grupos primarios y secundarios que ejercen influencias y que operan como estímulos de interacción. Es también cierto que la recepción de esos mensajes determina el juego de diferentes roles. Es obvio que un mensaje cualquiera denota siempre una cosa, objeto, persona o circunstancia. En la comunicación educativa, además, se espera que el mensaje produzca un cierto cambio de conducta, desde la reorganización del campo cognitivo hasta modificaciones motoras, de estructuras de la personalidad, etc.; en definitiva, un aspecto amplio de acciones y operaciones. El problema surge en tanto ese cambio conductal es evaluado como el desempeño de un rol. Evidentemente cuando enseñamos algo, el modo de verificarlo es si nuestro "alumno" se comporta de acuerdo a nuestras expectativas. Aparece, entonces, la contrapartida del mensaje: el rol. Ambos son magnitudes de órdenes diferentes que en estrecha relación yuxtapuesta constituyen la oposición fundamental en que se resume la educación: roles-mensajes¹. Este par de opuestos es a la educación lo que el signo (significante y significado) es a la lingüística.

La educación se presenta como una totalidad de aspectos diferentes. Si esto es cierto tenemos por lo menos dos niveles posibles de análisis. Un cierto sector de la realidad educativa susceptible de ser considerado teóricamente en términos interpersonales, tales como la transmisión de contenidos, los resultados del aprendizaje, la socialización, etc. Una segunda área de análisis está dada por las relaciones entre el sistema educativo como parte de la estructura social. Es un nivel no personal, institucional y de relaciones objetivas que frecuentemente son inconscientes para las personas que lo viven. Una segunda premisa que opera en este nivel es que todo sistema educativo es expresión de sectores prominentes en términos de poder (económico, social, político, jurídico, ritual, etc.) y dado que los sistemas educativos estrictamente tienen lugar en las sociedades Estado-Nacionales, esos sectores prominentes son las clases sociales dominantes en determinado momento histórico. Naturalmente, se nos puede objetar que la determinación de niveles de análisis es un

1. Seeligmann, Ma. T. G. de: **Estructuralismo y Educación**, art. en *Revista de Ciencias de*

problema en sí mismo, pero a los efectos de este trabajo, damos por supuesto que ellos son determinados por el investigador o teórico y no por una jerarquización ontológica o sustantiva de los fenómenos. La razón de esta distinción —nivel institucional y psico-social— es también el hecho de que si la educación es comunicación de mensajes-roles, toda conducta puede ser "leída" o interpretada de múltiples maneras. Verón llama a esta cualidad de los fenómenos sociales "polivalencia semántica"². Si asumimos que hay dos posibles lecturas de la realidad educativa —psicológica y sociológica— estamos aludiendo a los niveles de que hablamos precedentemente.

Para abordar una caracterización de la ideología adoptaremos una perspectiva marxista. Marx también hace una diferenciación analítica y no sustancial³. Una primera definición se refiere a la composición de la superestructura social, término que Marx hacía inclusivo de órdenes diferentes, es decir, la superestructura comprende la instancia jurídico-política y las ideologías propiamente dichas (religión, arte, filosofía, educación, etc.). Verón señala por su parte que estas ideologías expresan también los propios discursos sobre los sectores sociales a que se refieren. Así tenemos que la Pedagogía sería el discurso sobre los hechos educativos más un metalenguaje que tiene como objeto a ella misma. Por otra parte, Marx definía también como ideología el conjunto de representaciones que tiene el individuo, o sus "formas de conciencia social". Cabe señalar y nada más que como efecto redundante la existencia primordial de la infraestructura compuesta por las relaciones económicas generadas por los modos de producción y las formaciones socioeconómicas históricamente definidas; los modos de producción comprenden dos aspectos principales: la fuerza de trabajo y los medios de producción. Las relaciones entre infraestructura y superestructura son dialécticas, pero la base económica es "finalmente determinante", esto es, implican una serie de mediaciones que imposibilitan teórica y empíricamente un determinismo mecanicista y da a la superestruc-

2. Verón, Eliseo: **Conducta, Estructura y Comunicación**. Bs. As. Jorge Alvarez, 1969.

3. Marx, Carlos: **La ideología alemana**. México, Grijalbo, 1970.

Harnecker, Marta: **Los conceptos elementales del materialismo histórico**. Bs. As. Siglo

tura una "relativa independencia". Por otra parte, Althusser⁴ desarrolla el concepto marxista de **Aparatos Ideológicos de Estado** que tiene especial importancia para nuestro tema. Como Marx, Althusser también distingue en la superestructura las dos instancias —política-jurídica— y las ideologías.

En la primera encontramos el Aparato de Estado compuesto a su vez por el **poder** de Estado y el **Aparato de Estado**; ambos componentes son semejantes pero no iguales; no siempre la apropiación del Aparato de Estado supone la apropiación del poder ya que el aparato de estado se puede mantener incólume aun cuando haya desplazamientos de clases en el poder de estado. Además debemos incluir los **Aparatos Ideológicos de Estado** (AIE), formaciones institucionalizadas y que se organizan en áreas diferentes (política en el sentido de los partidos políticos, filosofía, estética, religión, etc.). Para visualizar mejor las distinciones althusserianas nos proponemos el siguiente cuadro:

INSTANCIAS		Nº	Función	Mecanismo	Instituciones
Superaestruct.	Poder de Estado	uno	poder polít.	ejercicio dominación	gobierno
	Aparato de Estado	uno	represión	violencia	policía, tribunales, cárceles
	Apar. Ideol. Est.	Varios	ideolog.	medios simbólicos	religiosas, escuelas, familiares.
Infraestruct.		dos: burgueses y proletar.	produc. explot.	trabajo, plusvalía	

Incluimos la base económica a los efectos de consignar la corres-

4. Althusser, Louis: **Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado. Notas para una investigación.** Art. en "La Pensée", n° 151, junio de 1970. Mimeograf. Traducción de Alberto J. Plá. Fichas de Nueva Visión, Bs. As., 1972.

pondencia con la superestructura. Es importante aclarar el carácter de **preeminencia** de cada uno de los aspectos señalados sobre el resto, y no de una propiedad exclusiva de cada categoría. Generalmente, el Aparato de Estado es represivo, lo que no obsta para que apele a mecanismos simbólicos y persuasivos; del mismo modo que las instituciones escolares actualmente sólo muy raramente utilizan la violencia física y los mecanismos de control son simbólicos.

De acuerdo a Althusser, la educación formal constituye uno de la pluralidad de los AIE. En tanto tal, el sistema educativo se relaciona con la infra y la superestructura, con la primera, la relación se da a través del **salario** como instrumento de la reproducción de los medios de producción; esto es, el salario asegura a los miembros proletarios su reconstitución como fuerza física productiva y al mismo tiempo posibilita la socialización (educación) de sus hijos en tanto reproducción de fuerza de trabajo. Si consideramos, además, el incremento de la productividad de acuerdo al grado de tecnología utilizada en la producción, entonces, se tiene una tercera función del sistema educativo, cual es su calificación (más arriba llamamos a esto selección de roles). La relación del sistema educativo con los otros AIE es brindar consistencia interna a la multiplicidad, lo que no es otra cosa que la ideología dominante subyacente en esos diferentes aparatos. Aquí sería oportuno recordar que en la conocida metáfora del edificio la ideología funciona como **cemento** que une las diferentes partes de la construcción.

El nivel psicosocial de la ideología se vincula al conjunto de representaciones que tiene cada individuo en la sociedad. Este conjunto es resultado de la acción de los AIE (familia, Iglesia, educación formal) en tanto medios para la internalización de la ideología dominante por parte de los sujetos. Si recordamos que la ideología se expresa en términos persuasivos y simbólicos, nuevamente tenemos dos elementos: los mensajes que implica esa comunicación simbólica y los roles que le corresponden. Al conjunto de ideas, sentimientos, valores, etc., que aparecen en la sociedad como contenidos universales. Verón los ha llamado "textos circulantes" en el sentido que son mensajes generalizados acerca del mundo, las relaciones con

las cosas y con las personas. Pero estos "textos circulantes" no son otra cosa que la sustancia ideológica regulada por la clase dominante a los efectos de preservar la estructura social; tiene realidad objetiva porque trasciende las motivaciones o necesidades individuales y, además, expresa en términos universales lo que es estructuralmente una posición particular dentro de la estructura social. La "universalidad" de la Ideología, que llevó a hablar de falsificación, ocultamiento e inversión, como sus funciones principales reposa sobre el mantenimiento del *statu quo*, según el cual es condición ineludible la internalización de un orden valorativo y cognitivo que opere como *natural*⁵, como el único orden posible resultante de las relaciones humanas (sin descubrir la razón interna que lo sostiene). Este sentido del mantenimiento por el orden natural nos permite, según Vasconi⁶ desechar la concepción de una clase dominante "como sujeto hiperconsciente que instrumenta la dominación", ya que de acuerdo al criterio sostenido, la clase dominante también *vive*, como sus explotados, su dominación ideológica.

Si la ideología es un orden normativo incuestionable y "natural" incorporado al universo conductal, la adopción de la misma no es *consciente*; esto es, no aparece como uno de los términos de alternativas culturales y sociales, sino como necesidad objetiva, real. Es la condición de sobrevivencia y perpetuidad grupal la que impone necesidad lógica a la educación, pero dada la naturaleza estratificada de las sociedades, constituye el sutil mecanismo de reproducción del aparato de dominación. Esto lleva a Mattelart y Castillo a afirmar que la ideología enmascara el carácter de instrumento de la dominación social. En síntesis, inconciencia, naturalidad, hacen necesario apelar a mecanismos profundos, ocultos a la observación directa y no tematizada para explicitar el contenido ideológico de la conducta.

Las consecuencias de las notas que hemos asignado a la ideología pueden servirnos de puntos teóricos de análisis. En primer lugar, su

5. Mattelart, A. y Castillo, C. y L.: *La ideología de la dominación de la sociedad dependiente*.
6. Vasconi, T. y García de Almeida, M. A.: *El desarrollo de las ideologías dominantes en América Latina. Perspectivas metodológicas y teóricas*. Bs. As., Librería Nueva

peculiaridad normativa generalizada por su expresión universal nos limita a hablar de componentes motivacionales a nivel individual, ya que ella responde a una realidad objetiva vivida como dato inmediato por el individuo; es natural. Por el contrario parece ser que la ideología internalizada es la que genera orientaciones motivacionales. Por otra parte, si aceptamos el carácter comunicacional de los textos circulantes, entonces, todo mensaje puede analizarse en términos normativos que no es otra cosa que la explicación del componente ideológico. El corolario de esta afirmación conduce a rechazar mensajes ideológicos y otros que no lo sean, en todo caso hay mensajes que tendrán componentes más fuertes o más débiles que otros considerandos ideológicamente. La tercera consecuencia de la naturaleza implícita de la ideología es que su captación no es primaria, dado que subyace en las expresiones concretas; es "un sistema de reglas semánticas para generar mensajes", dice Verón. Los elementos normativos se alcanzan a partir de lo denotado; es decir, también debemos apelar a lenguajes ya funcionando, por lo que se hace necesario recurrir a la oposición denotación/connotación en donde connotación es la capacidad del individuo para seleccionar y construir sus mensajes de acuerdo a normas implícitas. El carácter de *sistema* en el sentido que Saussure utilizaba el término es la cuarta consecuencia; no resulta particularmente útil para el análisis del propio discurso científico —en este caso será la Pedagogía o las ciencias de la educación—. Entendemos por sistema, la interrelación de elementos cuyo significado es resultado de diferenciaciones y no de propiedades intrínsecas. En ese sentido iguales significantes pueden llevar a connotaciones diferentes según sea el sistema de que forman parte, o, lo que es lo mismo, diferentes denotaciones en el análisis ideológico llevan a connotaciones semejantes. La fertilidad se comprueba por la profundidad en que podamos hacer el análisis, ya que la delimitación de los textos apela a rasgos sustantivos que particularmente nos interesa: la clase dominante que prescribe las reglas del sistema normativo.

7. Verón, Eliseo: *El Proceso Ideológico* (compilador). Art. IV: *Hacia una teoría del proceso ideológico: condiciones de producción, modelos generativos y manifestación ideológica*. Bs. As., Tiempo Contemporáneo, 1971.

II. Modelo de análisis de las relaciones entre ideología y educación

Presentamos ahora un modelo de análisis que creemos permite expresar algunas de las imbricadas y complejas relaciones entre educación e ideología.

OBJETO DE ESTUDIO	NIVEL INSTITUC. ESTRUCTURAL	NIVEL PSICOSOCIAL-INDIVIDUAL
Ideología	Aparato Ideológico de Estado	Sistemas de representaciones
Educación	Sistemas educativos	Socialización y diferenciación de roles
Metodología	Variables: histór. sociol. econ.	lingüística y semiológica

De acuerdo a este cuadro, se tienen las siguientes relaciones posibles:

1. **Relación de objeto** de estudio. Tanto ideología como educación son áreas de los fenómenos sociales susceptibles de analizarse en términos estructurales y en terrenos conductuales.
2. La ideología incluye a la educación como uno de sus componentes. De acuerdo a lo expuesto, la ideología sería el vínculo de homogeneización de los AIE, y la educación formal es uno de ellos.
3. Las relaciones posibles horizontales se dan en términos de transformación; esto es, los sistemas de representación son instancias subjetivas internalizadas **derivadas** de la existencia ob-

jetiva de los AIE condicionados históricamente. En cierta medida lo marcamos como causal al contenido del nivel institucional en tanto es objeto de internalización. La restricción que nos asignamos en la afirmación supone el rechazo de una monocausalidad por el determinismo mecanicista que implica.

En cuanto a la educación, la relación entre sistema educativo y proceso de socialización es **contextual**. Es obvio que la socialización y la diferenciación de roles son procesos cuyo sentido es supraindividual y totalizador, se vincula con el sistema que los legitima y les da sentido.

4. Las relaciones posibles **verticales**. Se reitera el mismo modo que en el caso de la transformación, pero sólo con carácter **inclusivo**. La ideología abarca más fenómenos que la educación, ya que corresponde e impregna a todos los sectores de la vida social, de allí su carácter de "cemento". La relación de subordinación es la misma que la de la parte al todo. De este carácter subordinado pensamos que una hipótesis a probar es el análisis del discurso pedagógico en términos metonímicos para inferir la estructura ideológica de sus proposiciones.
5. Las relaciones posibles **cruzadas**. Para vincular los AIE y los procesos de socialización y diferenciación la hipótesis central expresa que los AIE operan como orientaciones cognitivas y evaluativas respecto de los procesos, y la función de éstos es legitimar su vigencia, esto es, la reproducción de las relaciones de producción y la capacitación de la fuerza de trabajo. Metodológicamente es una perspectiva para analizar currícula; en tanto discurso éste puede considerarse desde el punto de vista del entrenamiento o como dice Althusser del "savoir faire", es decir, actividades conducentes a las exigencias de la producción y por lo tanto ligada estrechamente a la infraestructura social; también puede ser considerado desde el punto de vista

de la internación de una cierta cultura dominante (reglas, morales, conciencia cívica y profesional, respeto a la jerarquía, al orden establecido).

Entre el sistema educativo y el sistema de representaciones la hipótesis más fértil es verificar en qué medida la escuela reproduce las relaciones de dominación en el nivel de las relaciones escolares (el autoritarismo, la definición cultural de la ignorancia, la marginalidad cuando se aparta de la normatividad dominante).

rafael roncagliolo

II. la lectura ideológica de textos escolares

* El presente artículo constituye parte del libro sobre la ideología de los textos escolares peruanos, en preparación por el equipo del Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo (DESCO) al que pertenece el autor.

Cada día, en cada uno de los 20.000 establecimientos de educación primaria que funcionan en el Perú, hay ciertas escenas que se repiten con el ritmo monótono de lo cotidiano. Tomemos alguna de ellas. En las mañanas, por ejemplo, muchos de los 60.000 profesores de primaria, hacen formar a sus niños para revisar que estén limpios y bien vestidos. Los que lo están merecen la aprobación de sus respectivos maestros. Los que no, serán sujetos de reprensión o silenciosa censura. Maestro y alumnos entenderán que este rito constituye un aprendizaje del aseo y las buenas costumbres.

Sí, pero hay más que eso. Si analizáramos caso por caso a estos niños, llegaríamos a una conclusión. En general, son aquellos cuyos padres tienen mejores ingresos y niveles de vida, los que vienen aseados y bien vestidos, mientras que los otros, de origen más pobre, vienen más frecuentemente desaseados y mal vestidos. Cualquiera maestro podría constatarlo con sus propios alumnos, si los observa uno por uno durante cierto tiempo.

Podemos tomar otros ejemplos: ¿a quiénes les va mejor en el aprendizaje del lenguaje? ¿a los niños quechuas obligados a estudiar en una lengua que no es la suya o a los niños de los grandes colegios religiosos de Lima? ¿Cuántas veces no se les ha dicho a los alumnos de los estratos medios limeños que deben comportarse como "gente decente", que no deben actuar como "gente del pueblo", que si se portan mal "los vamos a mandar a un colegio fiscal" (terrible castigo en ciertas familias limeñas)?

Podríamos llenar todo este artículo con ejemplos. Pero, ¿a dónde van estos ejemplos? Van a señalar que en el quehacer cotidiano de la educación, estamos introduciendo formas de discriminación social. Discriminamos a nuestros alumnos más pobres porque vienen desaseados y mal vestidos, porque no aprenden bien el lenguaje —¡cómo van a aprenderlo bien si en su casa se habla mal!—; enseñamos a discriminar despreciando el colegio fiscal, el trabajo manual, lo autóctono peruano.

Esta discriminación no se produce por mala voluntad de nuestra parte. No. Se produce porque nosotros mismos, con toda nuestra

buena voluntad, actuamos en un medio en que todos estamos siendo permanentemente educados para pensar de una cierta manera. Esta manera de pensar colectiva, ajena a nuestra voluntad, vivida por nosotros como natural, es lo que se llama la ideología. Y resulta claro que esta ideología vigente hoy en el Perú es, entre otras cosas, una ideología de discriminación. O sea, una ideología que nos enseña que las diferencias de clase social son buenas, que hay que tratar de subir a la clase dominante, que hay que despreciar a las clases dominadas, y muchas otras cosas más, de algunas de las cuales trata este artículo.

Es por esta consideración que en un trabajo que constituye la base y el antecedente de éste¹ hemos insistido y tratado de demostrar que la educación sólo puede ser entendida considerando su relación con toda la estructura social del país, es decir, con las clases sociales que actúan en la sociedad peruana y con las ideologías que dichas clases desarrollan.

I. Ideología y clases sociales

Reiteramos que la ideología no consiste en una serie de características teóricas que sólo están al alcance de los entendidos, de los sabios. La ideología nos remite a interpretaciones sobre realidades que vivimos a diario. Toda ideología, pretende dar una explicación lo más exhaustiva posible sobre la realidad.

Por esta razón, para entender las ideologías, hay que partir de su génesis. O sea, hay que explicar cómo en cada realidad surge determinada ideología. Toda explicación de la ideología tiene que ser genética, tiene que describirnos aquella realidad que la ideología enmascara.

Así, en la sociedad actual los productos del trabajo humano domi-

1. Montoya, Molina y Roncagliolo, "Detrás del Mito de la Educación Peruana", Cuaderno DESCO D1, mimeo, Lima, mayo de 1972.

nan al hombre. Desde el inicio de su historia, los hombres se han visto obligados a producir para poder satisfacer sus necesidades. Con la evolución de la producción, que es a la vez la evolución de las sociedades, encontramos con que se generan clases que producen y clases que se apropian de la producción; como resultado los hombres se ven envueltos en una dinámica que ellos mismos no pueden controlar. Los productos del trabajo del asalariado son productos sobre los que el asalariado no puede decidir. No son suyos, ni de su colectividad. El objetivo de su trabajo ya no será la producción de bienes sino el salario.

Esto borra el sentido mismo de la producción y nos lleva a la paradoja de que la producción, motor de la vida de los hombres, aparece como si ella controlara a los hombres, convirtiéndose así en una labor desagradable. El hombre al producir, no se siente a gusto, no se siente "como en casa".

Sobre este cuadro, la clase dominante desarrolla una ideología que representa estos hechos como naturales, queridos por Dios, buenos, justos. Tal ideología contiene representaciones que proporcionan paz psicológica: por ejemplo, sobrevalora el rol de la familia a fin de que el hombre encuentre en ella, donde sí tiene poder de creación y decisión, un refugio a sus tensiones. Nos enseña que "quien estudia triunfa", lo cual no es cierto, como lo demuestran los miles de hijos de obreros y campesinos, que a pesar de ser brillantes estudiantes, nunca triunfan. Se trata en suma de una visión del mundo que corresponde a los intereses de la clase dominante, pero de la cual participamos todos, y que todos los maestros especialmente, contribuimos a difundir y consolidar.

II. Ideología y textos escolares

Esta ideología se transmite a través del sistema educativo. Así, una de las funciones de la educación, generalmente olvidada, pero que resulta de la máxima importancia consiste justamente en la transmisión de ideología.

La ideología, por cierto, no se encuentra sólo en los textos escolares. Ella colorea también la personalidad de los maestros y la cultura familiar que los alumnos traen a la escuela. Podemos decir, que los libros de texto no son lo más importante; e incluso añadir que cada maestro los utiliza de diferente manera, según el origen social suyo y de sus alumnos, sus preferencias pedagógicas, y las propias características generales del aula.

Los libros de texto, sin embargo, ofrecen una ventaja práctica que justifica comenzar por ellos, a la vez que obliga a llegar luego a las otras fuentes ideológicas. Esta ventaja práctica consiste en que en ellos los contenidos están estandarizados, sistematizados y condensados en la forma más accesible. Esto es especialmente válido para los textos de primaria, pues la enseñanza de la lectura permite un rico acercamiento al mundo cultural general—no parcelado en orden a la enseñanza de una disciplina específica— y puesto que en ella, el texto cobra su mayor relevancia, haciéndose de uso más universal e imprescindible.

III. Ideología y contenido

Por otro lado, la primera lectura adulta de un texto escolar, cualquiera deja la impresión de que sólo algunas frases o trozos son ideológicos, y que el resto, son científicos. Lo que sucede, en realidad, es que lo ideológico no consiste en algunas frases aisladas sino que se oculta detrás de todo el contenido de los libros, como explicaremos más adelante.

Atendiendo ahora a este contenido, debemos decir que no hay una relación simétrica, un paralelismo perfecto, entre el contenido aparente de los textos y la ideología que se encuentra detrás. Es decir que no existe para cada elemento explícito del contenido una única correspondencia ideológica. Difícilmente puede pensarse que el enunciado " $2 + 2 = 4$ " contenga la misma carga ideológica que la proposición "la propiedad privada es de derecho natural"; mientras la segunda cumple directamente una función de conservación,

sacralizando la base misma del sistema capitalista, la primera es apenas una formulación abstracta, suscribible en multitud de diferentes sistemas ideológicos y sociales. Sin embargo, ello no significa que " $2 + 2 = 4$ " no tenga ninguna función ideológica. La tiene, sí, por su contexto, por los ejemplos con que se enseña, por su ubicación en el cuadro general del contenido educativo, y por su relación con los otros elementos del mismo².

IV. La ideología en los textos escolares

Ahora bien: de entrada, sabemos que a través de la educación se transmiten contenidos ideológicos que a su vez sirven al mantenimiento global de las estructuras sociales. Cada uno conoce ejemplos de esta evidencia; así se podría traer a colación el cuento de la Cenicienta, en el cual el éxito es formulado en términos de ascenso individual, el camino para el éxito depende de un hada madrina o un milagro, y la vida entera puede aceptarse a la espera del milagro, llámese éste hada madrina, príncipe azul, premio de la lotería o beneplácito del patrón. O se podría recordar lo que acontece con la enseñanza del inglés: todo el mundo estudia inglés en el Perú, pero nadie lo habla. ¿Significa esto que las clases de inglés son sólo una pérdida de tiempo? No. Estas clases no cumplen la función manifiesta y declarada de producir bilingües, pero sí contribuyen al cumplimiento de otra función oculta o latente mucho más importante: nadie habla inglés pero todos admiran, aprecian, imitan el "american way of life".

Los ejemplos de transmisión ideológica para el reforzamiento de las estructuras sociales, pueden listarse hasta el cansancio. Pero, ¿cómo

2. En esta perspectiva, puede distinguirse entre elementos cognitivos-objetivos y elementos valuativo-ideológicos (Aníbal Quijano, "Cultura y Dominación" en Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Nros. 1 y 2, FLACSO, Santiago, 1971) añadiendo que los elementos valuativo-ideológicos son el núcleo que ordena y vertebrata el campo amplio de los elementos cognitivo-objetivos.

pasar de esta visión impresionista al desvelamiento sistemático de la ideología latente en los textos?

Siguiendo lo sustancial del pensamiento de Verón³ podemos decir que en todo texto escolar existe una función aparente y una función latente que es la propiamente ideológica. La función aparente, a su vez, puede ser en los textos escolares, informativa o normativa, según que presente la realidad —lo que es informativo— o que indique al alumno cómo se debe actuar —lo que se denomina normativo—. Lo ideológico strictu sensu es también normativo, pero queda por debajo de estas dos instancias⁴. Lo que queremos subrayar es que lo ideológico no se restringe a lo implicado en la instancia normativa, sino que subyace a ambos. Así la mera selección del contenido informativo, operación que inicia la constitución de tal núcleo, es esencialmente una operación ideológica. La figura sería la siguiente:

Normativo consciente	Informativo
Normativo inconsciente (ideol.)	

Por lo tanto, hay tres niveles⁵ de lectura o análisis de un texto: hay una lectura que llamaremos provisionalmente "de la instrucción" que atiende a la función informativa; una lectura "de la educación" que atiende a lo normativo "consciente"; y una lectura "ideológica", que apunta a lo normativo inconsciente, subyacente a las dos primeras. El análisis de la ideología, entonces, no es el mero análisis

3. Eliseo Verón, "Ideología y Dominación de Masas: La Semantización de la violencia política" en *Lenguaje y Comunicación Social*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1969.

4. La instancia informativa corresponde al núcleo cognitivo-objetivo, y la instancia normativa al campo valuativo-ideológico.

de lo normativo consciente⁵ sino el desvelamiento de lo que está detrás de ambas instancias. Un ejemplo puede aclarar mejor el esquema:

	Informativo	Normativo
Consciente	"Cristóbal Colón descubrió América en 1492". "El Perú de 1879 fue Grau".	"Estudia para llegar a ser un brillante profesional, orgullo de tus maestros".
Inconsciente (Ideológ.)	Son los individuos los que hacen la historia.	—Estudiar para el maestro = autoritarismo. —Todos profesionales = educacionalismo. —Profesional = orgullo; no-profesional = vergüenza.

Subrayemos que estos niveles de organización del contenido no son niveles separados: es decir que no hay unas frases para el nivel consciente y otras frases para el inconsciente, sino que en las mismas frases, en los mismos textos, radican lo consciente y lo ideológico.

La distinción entre lo informativo y lo normativo de otro lado, más que una dicotomía constituye una diferencia en el grado o forma de normar. Así, al afirmar que la realidad es de una determinada manera, estamos sutilmente introduciendo una cierta concepción del deber ser.

La ideología, reiteramos, no opera sólo al nivel de la organización

5. Eliseo Verón, op. cit. A propósito de los periódicos, Verón distingue solo los dos niveles principales: el informativo y el ideológico, pero en el caso de los textos de lectura, nos parece indispensable distinguir la aparición de elementos normativos explícitos, a veces más frecuentes que los informativos.

intelectual de lo dicho, sino que aparece desde la determinación de qué es relevante y qué no es relevante, como lo ha señalado. Bourdieu⁶.

La ideología se presenta ya en los procesos de selección y combinación de los mensajes. Así la afirmación "Cristóbal Colón descubrió América en 1492" refuerza su carácter ideológico por el hecho de pertenecer a un conjunto de afirmaciones históricas en el que están sobrerrepresentados los individuos y atomizados los hechos.

jean claude passeron

III. los problemas y los falsos problemas de la democratización del sistema escolar

6. Pierre Bourdieu, "System of education and system of thought", en *International Social Science Journal*. Vol. XIX, nº 3, 1967. UNESCO, París.

La mayor parte de los grupos sociales y sus portavoces, la prensa, la vulgata de los discursos oficiales y algunos programas reivindicativos o reformistas, sin olvidar a ciertos sociólogos, tienden a formular como un problema **indivisible** el "problema de la democratización" que debería afrontar la Escuela en las sociedades modernas. La oscuridad de los debates ligados a esta problemática, según nosotros, proviene del hecho de que bajo esa rúbrica se encuentran objetivamente colocados muchos problemas sociológicos que, sin llegar a estar desprovistos de relaciones, no están ligados de manera unívoca por vínculos lógicos o por relaciones de hecho. Hablar en singular, como se lo hace a menudo, de la "democratización" del sistema de enseñanza, es dar a entender una serie de identificaciones que no provienen de sí y frente a las cuales la sociología puede invocar numerosos hechos históricos o estadísticos.

Distinguimos en primer lugar dos sentidos posibles del término democratización, según que se aplique al funcionamiento **interno** de la institución escolar o a sus efectos **externos**: ellos determinan dos categorías de problemas (tanto científicos como políticos) que, como veremos, no son reducibles los unos a los otros. Por una parte, se puede, en particular en las sociedades modernas caracterizadas por el crecimiento numérico, la complicación y la diversificación de las instituciones de educación, analizar el sistema escolar como un subsistema social, que pone en relación agentes especializados en actividades específicas que tienen entre ellos relaciones institucionalizadas, y preguntarse lo que significa para un sistema de tal naturaleza, el hecho de tener un funcionamiento más o menos democrático. Por otra parte, es necesario también encarar el sistema escolar en sus relaciones con la estructura social en su conjunto. Nos encontramos, entonces, con otro sentido del término "democratización", una segunda serie de problemas (tales como los problemas de la "democratización" del reclutamiento de los docentes y de los alumnos o el problema de los efectos conservadores, reformistas o revolucionarios de las diferentes estructuras escolares) cuyas soluciones "democráticas" presentan grados diferentes de compatibilidad con las soluciones "democráticas" de los problemas de la primera categoría.

A) El sistema escolar considerado como subsistema social: problemas de democracia interna

El problema de la democracia en el seno del sistema escolar puede ser planteado, en sus términos más simples, como el problema de la repartición real del **poder**, adoptando la definición más genérica y, por esto más evidente (también, por eso, "sociológicamente amorfa") del "poder", la que daba Weber, por ejemplo, cuando definía el poder como la oportunidad socialmente mensurable de que una orden dada sea obedecida. (Cuando nos preguntamos si en un sistema social hay más o menos "democracia", es pues el problema de la organización real de las órdenes y las obediencias que —más allá del aparato a menudo tramposo de los organigramas administrativos— nos planteamos: tipos y grados de monopolización del poder, estructura y base social de los conflictos de poder, desde los más económicos hasta los más simbólicos, etc.¹

Sin embargo, cuando hablamos de democracia en el sistema escolar, tenemos en cuenta que nos referimos no a un solo problema, como sería el caso a propósito de la mayoría de los sistemas burocráticos de las sociedades modernas, sino a dos.

En tanto que subsistema social, el sistema escolar presenta, en primer lugar, las características de cualquier otra institución moderna con una organización explícita, es decir un orden fijo entre el personal asalariado, una estructura jerárquica de la distribución y del

1. En el nivel de esta definición mínima del poder, constatamos a través de la historia, que el lenguaje de la "democracia" ha recubierto y a menudo disimulado estructuras muy diferentes de la disposición del poder, desde la monopolización completa del poder por un grupo o un individuo hasta los equilibrios concurrentes o conflictuales sin olvidar una forma de organización del poder político (representativo) que, a partir del siglo XVIII en Europa, ha provisto el modelo ideológico de la "democracia", concebido como un tipo de sociedad donde no se reencuentran más individuos o grupos que sean completamente desposeídos de toda participación en la toma de decisiones.

control de las tareas, un sistema de reglamentación del acceso al cuerpo profesional y de la formación de sus postulantes, una estructura fija del ascenso, etc. Se puede, en este sentido, analizar el sistema escolar de un país como se analizaría su sistema militar o su aparato de Estado. Pero cuando se efectúa el balance de lo que sucede en la mayoría de los aparatos, cuando se los analiza en tanto que sistemas de organización y de control del trabajo de cierto número de agentes especializados, se encuentra que en el sistema escolar se ha efectuado únicamente el balance de su funcionamiento **administrativo**, dejando escapar la función propiamente pedagógica de una institución que tiene por función enseñar, es decir que usa de un poder muy particular (simbólico): el sistema escolar presenta, en efecto, la particularidad de que él controla la vinculación de dos tipos de relaciones sociales; unas —de carrera y de poder, entre los funcionarios— y las otras, irreducibles a las primeras, que ponen frente a frente en las condiciones institucionalmente previstas y reguladas, a los educadores y a los educandos, entre los cuales se plantean cuestiones de poder de una naturaleza totalmente distinta. Debemos pues distinguir estos dos aspectos: por una parte, los problemas relativos a la democratización del sistema escolar en tanto que aparato; por la otra, los que se refieren a la "democratización" de la relación pedagógica.

1. El sistema escolar en tanto que aparato

Una organización puede funcionar de una manera más o menos "democrática" si se entiende por esto que un gran número de fórmulas de ejercicio del poder son posibles entre el polo jerárquico y el polo de la participación igualitaria en las decisiones. El modelo jerárquico tal como es ilustrado, entre otros casos, por las grandes burocracias modernas, constituye uno de los tipos de la **monopolización** del poder: la cúspide del aparato controla, directa o indirectamente, el trabajo del conjunto de sus miembros, así como la reproducción **de la estructura del poder**, porque él controla prácticamente lo que es ficticiamente dejado a elección de la base (eleccio-

nes, consultas de la opinión general), de manera que pueda organizar el ascenso hacia la cúspide de los individuos que heredarán el poder. Pero del modelo burocrático elaborado en los aparatos modernos (estatales o privados), hay que distinguir las formas denominadas "tradicionales" de monopolización del poder, cuyo ejemplo más clásico es el del poder patriarcal o, en su forma derivada, patrimonial; el **clan** griego, ejemplifica bajo su forma pura, una autoridad donde el poder es ejercido de manera indivisible por un individuo (jefe de clan, de familia, de linaje) en la totalidad de los dominios que la división progresiva de las "competencias" ha tendido históricamente a diferenciar: decisiones económicas, responsabilidad religiosa, gestión de la vida doméstica, administración de la justicia, aplicación de sanciones a todos los miembros del grupo: mujeres, niños, esclavos, clientela, etc. Tomando el ejemplo del rol patriarcal, rol donde todos los poderes hoy diferenciados estaban monopolizados y confundidos a la vez, Weber mostró que el rol del **pater familias** era un "rol total". Para captar la especificidad del "rol total" (que permite comprender ciertos fenómenos vestigiales de nuestras sociedades, por ejemplo, el rol del intelectual que, al menos en la tradición francesa, tiende a reivindicar de manera **indivisa** una "autoridad" en el dominio de la ciencia, de la vida literaria, del juicio político y aun de la conducta de vida)² es preciso tener en cuenta que tal rol no consiste en agregar unos a otros los poderes pensados y manipulados como distintos. Dicho de otra manera, cometemos un anacronismo cuando proyectamos simultáneamente sobre el personaje del **pater familias**, lo que es hoy el hecho de ser magistrado, sacerdote, jefe de guerra o de **vendetta**, o sobre el personaje del brahman las especialidades de maestro, técnico de un ritual, poeta, capellán de la corte, o aun sobre el personaje del mandarín los perfiles del gentleman educado, del funcionario del

2. En el caso de Francia, donde la historia política ha instituido una tradición de homogeneidad en la gestión de los aparatos de Estado (comprendiendo aún los más periféricos) se puede también constatar muchas correspondencias término a término entre esos diferentes aparatos, ya se trate del rol homologado de los diplomas para el ingreso, de los índices de ingresos o de la congruencia de la división escolar del territorio nacional y de las otras divisiones administrativas.

imperio, del analista, del especialista de las festividades oficiales, del amateur de arte, etc., porque en tanto esas "autoridades" espirituales y políticas están confundidas en una "autoridad" sentida por todos como total, no pueden tener el contenido que han adquirido con el hecho de su autonomización.

Es interesante para el problema que nos ocupa recordar esta forma de poder total y totalitario: en efecto, la autoridad profesoral presentaba hasta estos últimos años, en la mayoría de los sistemas escolares, características mucho más tradicionales que burocráticas³. Aun en la hipótesis (inexacta) donde la jerarquía universitaria debería toda su fuerza de control a los mecanismos propiamente burocráticos de poder (por ejemplo, retención de la información, rol de la comunicación escrita, etc.) no se podría subestimar el hecho de que este poder, de base burocrática, era pensado tanto por los que lo ejercían como por los que lo recibían, conforme a la lógica de la ideología patrimonial. No se comprendería, si no, algunos efectos que obtuvo el poder universitario y que no pudo obtener ningún poder burocrático (efecto de idealización del poder, por ejemplo).

La historia viene inmediatamente en apoyo de esta tesis: en todas las sociedades modernas, el sistema universitario es el que ha retenido durante más tiempo y más completamente las características de institución preburocrática. Los otros aparatos jerárquicos (políticos o militares) han conocido rupturas a menudo muy bruscas, particularmente en Francia; el sistema universitario es el único que no

3. En su libro sobre **El fenómeno burocrático**, M. Crozier consagra al sistema de enseñanza un capítulo muy criticable en este sentido. Arrastrado por su tesis, aplica al sistema universitario, sin tener en cuenta su especificidad histórica y funcional, el modelo que ha construido a partir de la descripción de las administraciones públicas y ahí encontrado automáticamente todos los síntomas del bloqueo burocrático: la distancia entre el maestro y el alumno, la resistencia al cambio, etc., son interpretados como productos de la separación que el sistema burocrático instituye entre los diferentes estratos de una organización. Sin duda, ningún subsistema social permanece completamente aislado, en Francia como en todos los países industrializados, a la lógica de la burocratización, pero la sociología debe constatar que el sistema de enseñanza participa menos que cualquier otro y explicar porqué.

las ha conocido, a pesar de la época moderna de ruptura revolucionaria. La tesis de Durkheim permanece fundamentalmente válida⁴: contrariamente a ciertas ideas aceptadas, es el sistema tal como fue institucionalizado en la Edad Media el que ha procurado hasta hoy el modelo ideológico del poder profesoral. La revolución humanista de la enseñanza secundaria en el Renacimiento, los decretos de la Convención, el ordenamiento napoleónico, la republicanización de 1880, etc., aparecen finalmente como peripecias en una historia de larga duración. No es sorprendente, entonces, encontrar en este sistema modelos de funcionamiento, resortes ideológicos, formas de ordenamiento y acatamiento, que se remontan lejos en el pasado. Habría que agregar que los mecanismos de auto-reproducción son más eficaces en el caso del sistema escolar que en cualquier otro sistema, porque él detenta el control de la formación de sus propios agentes.

Para plantear los problemas concretos del poder en el seno del cuerpo profesoral hay que cuidarse de oponer un modelo democrático a un modelo autoritario considerados abstractamente. No se puede definir un proceso único y unívoco que daría un sentido claro a la noción de poder "democrático". Así como han existido históricamente muchos tipos de monopolización del poder, existen otras tantas formas "democráticas", pero ellas son menos identificables en sí mismas que por relación a las estructuras desigualitarias a las cuales se oponen: las tendencias "democráticas" han tomado formas extremadamente diversas, tratando de quebrar una burocracia totalitaria, una jerarquía feudal o un poder patrimonial.

Contrariamente a lo que incita a creer la historia política de Europa durante los dos últimos siglos, no es cierto —por ejemplo— que el modelo electoral y representativo que ha sido la forma privilegiada de contestación al poder político monárquico, sea necesariamente la forma que manifestaría una eficacia **maximum y omnibus** para luchar contra cualquier forma de monopolización del poder que sea. Es únicamente a partir de este principio, que se puede intentar eva-

4. Presentado en particular en *L'Evolution pédagogique en France* (reedición, P.U.F.).

luar, por la investigación, los cambios reales que han intervenido en Francia desde la Ley de Orientación en el sistema de poder de la universidad, considerado en tanto que aparato profesional. En efecto, si los mecanismos explícitos de la toma de decisiones han sido efectivamente cambiados por numerosas disposiciones legales, no debería olvidarse que lo propio del poder tradicionalista es ejercerse por vías que escapan en su mayor parte a la reglamentación administrativa y a la visibilidad, tanto en materia de decisión pedagógica como de control de la carrera o de reclutamiento. Uno se convencería rápidamente, por ejemplo, al examinar la participación puramente simbólica del personal no-docente (administrativos y técnicos) en la gestión de los asuntos generales de los establecimientos de enseñanza superior, a despecho de la presencia que les ha sido explícitamente acordada en los organismos de gestión.

Asimismo, el problema de la "competencia" que es invocado por la cumbre del aparato para justificar **en block** la jerarquía completa de los grados⁵, cambiaría de naturaleza si se tomara en cuenta el rol que juega, en toda jerarquía tradicional, la multiplicación de los grados cuyas funciones son más bien controlar a los hombres que ratificar las diferencias entre las performances; la diferencia **técnica** y de performance es en gran medida el producto de una percepción preorganizada por esta orquestación de la diferencia **social**.

2. La relación pedagógica

No mencionaremos más que al pasar el problema específico del poder que plantea la relación pedagógica propiamente dicha, es decir la relación social que se establece entre un docente (o docentes) y

5. Se destacará que esta jerarquía conoce categorías particularmente numerosas en Francia: no menos de nueve en la enseñanza superior, donde trabajan "encargados de cursos", "asistentes", "asistentes agregados", "jefes de trabajos prácticos", "profesores-asistentes", "encargados de enseñanza", "maestros de conferencias", "profesores", "stagiaires", etc., desiguales en cuanto a obligaciones de trabajo, seguridad en el empleo y remuneraciones. En la enseñanza secundaria, la gama no es menos rica en "auxiliares" y "agregados".

los alumnos: el debate sobre el poder pedagógico no puede en realidad esclarecerse más que si se lo refiere a una teoría completa de la **inculcación** y de sus funciones sociales. Es por eso que las discusiones apasionadas sobre los métodos pedagógicos, las "motivaciones" del aprendizaje, "el autoritarismo" o el "liberalismo" son abstractas y superficiales: ellas se atienen al aspecto psicossociológico de una relación cuyo sentido objetivo está inscripto en las relaciones sociales que sobrepasan el sistema de enseñanza. En estas discusiones, los problemas tratados bajo la rúbrica de la "democratización" de la pedagogía quedan reducidos, a la cuestión de saber si los métodos, los programas y los conocimientos son susceptibles, o no, de ser determinados una vez por todas y enseguida impuestos a los alumnos definidos por el hecho que ellos deben ser los receptores de una enseñanza ya programada. La cuestión del poder ideológico inherente al poder pedagógico, es ella misma reducida a la cuestión, personalizada, de la monopolización por el profesor de los actos cotidianos de la vida pedagógica: él decide todo, los programas, los criterios, el momento en que él otorga la palabra, el examen, en tanto juez supremo y, a partir de esta descripción, puede parecer que este estado de cosas de hecho es revolucionado completamente cuando se instituye una relación no-directiva donde el docente deja a disposición del grupo del cual es el consejero técnico la determinación pedagógica de su trabajo.

Nosotros queremos sobre todo enfatizar que, aún así simplificado, este problema de la democratización de la vida cotidiana de la clase no se confunde con el de la más o menos grande eficacia técnica de la relación pedagógica y, aun menos, con el del conservatismo social. Una de las razones de la confusión de la discusión clásica sobre el carácter "liberal" o "autoritario" de la relación pedagógica consiste en que es siempre postulada, sin ser jamás demostrada, la afirmación que la enseñanza menos directiva es al mismo tiempo la más eficaz (o la menos eficaz, dicen otros). Según una de las dos ideologías nada sería más inoperante que la enseñanza muy autoritaria, programada, didáctica, dogmática, etc. En la oposición, la ideología conservadora en materia de pedagogía postula, de una manera también arbitraria, una relación negativa: cuanto más el

profesor se vea privado de los atributos autocráticos del poder pedagógico, más la enseñanza perdería su poder de difusión y de imposición. . .

En realidad, la abstracción del concepto de **eficacia** disimula las diferencias históricas y sociológicas: la historia muestra que el dogmatismo está lejos de haber sido, para mejor o para peor, siempre ineficaz; las revoluciones pedagógicas antidogmáticas han suscitado a menudo una enseñanza "eficaz", pero esta eficacia ha podido ser limitada a las clases más privilegiadas de la sociedad o favorecer la enseñanza "de la cultura" (letrada) en detrimento de la enseñanza "técnica"; piénsese en las implicaciones aristocráticas de la contestación socrática a la enseñanza de los sofistas. Por otra parte, el problema de la eficacia didáctica no se plantea en los mismos términos tratándose de adquisición de habilidades técnicas, de conocimientos matemáticos o de la literatura o aun de las "maneras" sociales. Es en los dominios culturales (cultura general) donde las técnicas menos directivas son más eficaces; ellas son al mismo tiempo, no hay que olvidarlo, un aprendizaje de **distancias sociales**. No hay pues, un saber abstracto y general de la eficacia pedagógica independientemente: a) del contenido de las formaciones a transmitir; b) del nivel de la formación en la cual el problema se plantea: el problema de la "creatividad" se plantea en términos diferentes cuando se trata de la creatividad del niño en la escuela maternal, de la creatividad en la investigación, o de la creatividad en la producción material. Es sólo por un confusionismo total que se puede oponer la "creatividad" en general, a la "pasividad" en general, a la concepción autoritaria en general. Aquí también un cierto número de problemas son analizados a través del "comodín" de la democratización.

Relativa independencia de los problemas A1 y A2

En todo caso, los problemas de la democratización del aparato de enseñanza, no son mecánicamente resueltos por la democratización de la relación pedagógica, y viceversa.

Se puede observar que en Francia se han producido, en algunos años, en el seno del cuerpo docente de las universidades muchos cambios en relación al medio siglo precedente. La crisis de 1968 y la Ley de Orientación han transformado las relaciones de poder en el cuerpo docente. Es así, por ejemplo, que la estructura de poder "patronal" apoyada sobre un círculo humilde y dócil de asistentes no ha podido, desde 1968, volver completamente a su lugar. La evolución de los procedimientos de reclutamiento, la introducción del sistema representativo en los órganos de control (comités consultivos de las universidades, por ejemplo) han creado una situación nueva donde, **grosso modo**, los patrones entran con los profesores-asistentes en relaciones de negociación. En este sentido, y sin exagerar los efectos del cambio, es difícil imaginar que la estructura patrimonial del poder mandarinal haya sido quebrantada.

Puede suponerse (sólo la investigación sociológica podría dilucidarlo) que los dos procesos de cuestionamiento del poder: a) de algunos docentes sobre otros docentes; b) del conjunto de los docentes por los estudiantes, no están íntimamente ligados. Es curioso constatar que, en las universidades donde se ha establecido un sistema de poder más equilibrado, aunque conflictual, entre, por una parte, los cuadros medios y subalternos de la enseñanza y, por otra parte, los "patrones", la emancipación de los estudiantes en sus relaciones con los docentes, ya se trate de profesores o de asistentes, ha sido a menudo muy tímida. Se encontraría también ejemplos del caso inverso. Es que en realidad la lógica de todo sistema de enseñanza organizado (y esto de cualquier forma que el poder sea compartido por los docentes) lleva a éstos a medir sus éxitos pedagógicos en la empresa que ellos ejercen sobre el auditorio. Desde este punto de vista el llamado a las técnicas de imposición simbólica es un mecanismo del oficio del docente; las expectativas ideológicas y políticas muy divergentes no cambian nada el problema. El hecho que la legitimidad de la institución de los docentes haya sido un poco quebrada y que numerosos docentes invoquen explícitamente otros principios que el programa o los reglamentos para basar ante sus propios ojos y los de sus estudiantes la legitimidad de su acción pedagógica no debe ocultar que la institución mantiene el lugar

donde ellos pueden jugar eficazmente ese juego: A diferencia de la situación que existía antes de 1968, donde la legitimidad del poder del docente sobre los alumnos emanaba directamente de la institución y donde las características institucionales (de organización del espacio, de certificación por medio de diplomas, etc.) eran los apoyos más directamente activos de esta legitimidad, la situación actual de las relaciones de poder pedagógico (que pueden, exteriormente, parecer fluctuantes e incoherentes), se caracteriza por la diversificación de los principios de legitimidad; cada uno actúa en función de la situación local, es decir del grado en el cual la fuerza de la institución ha hecho más o menos falta, para reconquistar por cuenta propia una forma de dominio; pero sería ingenuo no percibir en algunas formas de enseñar, a primera vista "contestatarias", los avatares de un poder pedagógico que, aun cuando no pueda reconocer sus relaciones con la institución, aun debe ejercerlas.

B) Los efectos del sistema escolar sobre la sociedad: Problemas de democracia externa

Si nosotros examinamos ahora los efectos de la educación escolar sobre la sociedad, es decir sus consecuencias externas sobre las diferencias (y las desigualdades) entre los individuos o los grupos, veremos complicarse aún más las relaciones entre las formas del proceso educativo y las desigualdades que él prolonga o produce. Se debe, además, descartar de entrada el equívoco que hace intervenir en la discusión de la "democratización" de la enseñanza los datos concernientes al crecimiento de las tasas de escolarización en los diversos niveles de enseñanza.

1. El problema del crecimiento de las tasas de escolarización

No debería haber necesidad de remarcar que la igualización de las

oportunidades de cursar estudios, propias de los individuos de diferentes orígenes sociales, no se confunde absolutamente con el aumento del número de estudiantes o, para hablar más precisamente, con la elevación de las tasas de escolarización de los grupos de más de 14 (ó 16 ó 18) años de edad. La expansión de las tasas de escolarización, en los grupos de edad cada vez más elevada es una realidad que registran las estadísticas en todos los países desarrollados o aun solamente en vías de serlo. Ello está en ligazón, de una manera menos unívoca de lo que se dice, con la evolución de las exigencias del sistema económico y, por una parte también determinante, con la evolución de la estrategia de las familias de diferentes clases en materia de movilidad social.

Estos dos condicionamientos no tienen necesariamente el mismo ritmo de evolución ni las mismas orientaciones: una de las características de la crisis de la escuela en las sociedades modernas consiste precisamente en que la demanda de educación, tal como ella se expresa en los esfuerzos que las familias son capaces de consentir para hacer escolarizar el mayor tiempo posible a sus hijos, no está necesariamente predeterminada por la cantidad y los tipos de cualificación que el sistema de producción demandará en un plazo dado.

Las crisis escolares, entre otras contradicciones del mismo género, muestran que las estrategias sociales de los grupos o de las clases y las demandas de la economía, tal como ellas se formulan en un estado determinado de las relaciones de fuerza entre esos grupos o clases, no son necesariamente convergentes: dicho de otra manera, hay antagonismos entre los intereses de los diferentes grupos o clases de una sociedad y esos antagonismos no son coyunturales, sino completamente inscriptos en la estructura del funcionamiento de la sociedad. Se puede evidentemente creer lo contrario (y esperar la disolución de buena voluntad o de compromiso) pero esto es "creer en los milagros" (en el sentido propio) porque se supone entonces

la existencia de una providencia social que jugaría en una formación social el rol que juega la autoregulación en un organismo vivo ⁶.

En este caso, nada obliga a creer (y sobre todo por los hechos) que la elevación del nivel de vida de las diferentes clases, que condiciona su estrategia escolar, crezca exactamente a la velocidad y en las proporciones diferenciales que corresponderían al **quantum** de movilidad social susceptible de ser absorbida por el sistema, mientras que las imágenes de la promoción social evolucionarían exactamente y en el mismo sentido que la demanda económica; un cambio de relación entre estudiantes de literatura y ciencias tal como es que es exigido **grosso modo** por el sistema económico actual supondría un cambio en las "vocaciones" tal que las familias que tienen cuatro hijos envíen efectivamente tres a una facultad de ciencias y uno a la facultad de letras' no hay ninguna razón para postular tales mecanismos de autoregulación. La expansión de las tasas de escolarización refleja condicionamientos que aparecen relativamente independientes unos de los otros y que pueden también ser contradictorios: ella no puede ser analizada únicamente como una respuesta a la demanda del sistema económico; en fin, nadie obliga a tomar esta demanda (del sistema económico tal como es) como un punto de partida absoluto, en la formulación de lo que es

6. En esta perspectiva, no es exagerado llamar "teológica" a la corriente que se expresaba en las formas antiguas del funcionalismo clásico. Los funcionalistas, y antes que ellos, más crudamente, la escuela de los organicistas en Francia, tratan la sociedad como si se tratara de un organismo vivo acordándole, sin examinar la validez de tal trasposición, una propiedad que los biólogos han constatado en los organismos, a saber, la aptitud para la autoregulación (**homeostasis**). Los biólogos han puesto bien en evidencia la gama compleja y organizada de los mecanismos de autoregulación vital, pero toda la cuestión es precisamente saber si una sociedad contiene mecanismos de autoregulación de ese género. La sociología rechazando ese postulado de la armonía preestablecida, parte de la hipótesis (más correcta si se toman en cuenta los hechos históricos) que existen en toda sociedad posiciones y fuerzas contradictorias y por consecuencia intereses y estrategias antagonicas. Este punto de vista, destaquémoslo, no es exclusivamente marxista; es el de todos los sociológicos no-funcionalistas: Weber, por ejemplo, ha multiplicado los análisis de contradicciones entre las lógicas de los procesos sociales relativamente autónomos.

"razonable", es decir como medida de la racionalidad de los comportamientos. La sociología no está además comprometida en un debate ideológico donde, para unos, la expansión sería, en sí misma, siempre negativa (principios de todas las represiones, incapaz de ofrecer las salidas correspondientes a las calificaciones vertidas por el sistema escolar sobre la marcha del trabajo), mientras que en la oposición, según la tesis de los tecnócratas, el sistema económico tendría siempre razón y sería una suerte de figura histórica de la Razón (las familias son siempre culpables de encapricharse en preferir, ante las "exigencias" del sistema económico, un tipo de enseñanza u otro, una sección u otra).

2. El proceso de igualización de las oportunidades escolares y la movilidad social

El proceso de expansión de las tasas de escolarización no está estáticamente ligado a los procesos de igualización de las oportunidades escolares: uno ha podido desarrollarse en nuestras sociedades, sin que el otro comience decisivamente. Como lo muestra la estadística, las oportunidades de un individuo de acceder a un tipo o a un nivel de enseñanza determinados son considerablemente desiguales, en función de un cierto número de características, la primera de ellas la pertenencia de clase de la familia, pero también en función de características como el sexo o la residencia geográfica.

Las definiciones son libres, y no se puede impedir a nadie llamar "democratización" al simple hecho que en una sociedad, los beneficios sociales de la educación sean difundidos "a un gran número", sino a condición de ver bien que la expansión de las tasas de escolarización no implican necesariamente la reducción de las desigualdades de oportunidades entre individuos de diferente origen social. Es suficiente para muestra tomar el ejemplo de Francia en los últimos diez años. Analizando el cuadro de evolución de las oportunidades escolares según el origen social y el sexo entre los censos de

1962 y 1966, se ve que la desigualdad de oportunidades entre las diversas categorías permanece en el mismo orden: las oportunidades escolares de todas las categorías sociales han aumentado, pero en un movimiento aproximadamente uniforme; en general, el beneficio de la expansión de la tasa global de escolarización en la enseñanza superior está repartido entre las diversas clases sociales, ya desigualmente situadas bajo esta relación, proporcionalmente a la tasa de desigualdad anterior. El cambio observado consiste, pues, en una traslación hacia lo alto de la estructura, de las tasas de desigualdad y, concretamente, son por consecuencia las categorías ya más favorecidas las que ven mejorar su horizonte escolar. Es así que el hijo de un industrial, que en los años 60 tenía una oportunidad sobre dos de emprender estudios superiores, tendrá en lo sucesivo tres sobre cuatro; lo que significa para el grupo social concerniente, el acceso a una suerte de cuasi-certidumbre de ver escolarizar en la enseñanza superior hasta los elementos que han dado pruebas de un éxito escolar muy bajo.

Es verdad que, al mismo tiempo, las oportunidades de acceder a la enseñanza superior se duplican o triplican para los niños provenientes de la clase obrera, o para los hijos de los asalariados agrícolas: pero hace falta observar que si una tasa de 1,2 a 1,5 sobre 100 de oportunidades de acceso a los estudios superiores, en 1962 significaba la eliminación pura y simple de los niños de origen popular, el hecho de que esas oportunidades pasasen en 1966 a 3 y 3,9 oportunidades sobre 100, no es de tal naturaleza como para producir una transformación significativa del horizonte escolar de este grupo social: para el conjunto de las categorías populares, las oportunidades escolares se mantienen en una zona de probabilidad donde el acceso a la enseñanza superior continúa dependiendo de un porvenir "improbable"⁷.

Se objetará, seguramente, que la marcha hacia la supresión de las desigualdades es una marcha larga, pero que un fenómeno como el que acaba de describirse, es decir el desplazamiento hacia lo

7. Para un análisis estadístico y sociológico de este fenómeno, cf. P. Bourdieu y J. C. Passeron, **La reproduction**, 1970, apéndice, págs. 255-267.

alto de la estructura de las desigualdades, encuentra finalmente un tope para las clases favorecidas, de suerte que las oportunidades de estas clases se agotarán aproximándose al 100 % y que, en consecuencia, si la tasa global de escolarización continúa elevándose, el beneficio se dirigirá cada vez más hacia las clases menos favorecidas. Pero esto es una ilusión, por otra parte alentada por la automatización de los indicadores estadísticos: la observación de los fenómenos de evolución de las estructuras desigualitarias de consumo muestra que, cuando un sistema de diferenciación y de desigualdad cesa de hacer sentir sus efectos en un sector (automóvil, televisión, etc.), la desigualdad se transporta a otro sector, conforme a lo que se podría denominar "ley del cambio de terreno".

En el caso del sistema escolar, esta ley querría decir que una vez adquirida la igualdad de oportunidades de acceso a un nivel determinado de enseñanza, este nivel pierde su rendimiento social y profesional y sobre todo que las desigualdades de oportunidades globales de acceso ceden su función de diferenciación social a las oportunidades de orientación: oportunidades de acceder a tal rama o a tal tipo de estudios más provechosos socialmente que otro. Nosotros advertimos que la noción de acceso a la enseñanza superior tiende a convertirse en una cómoda abstracción que disimula las diferencias objetivas existentes entre el acceso a las grandes escuelas, a las facultades, a las diferentes disciplinas, etc. Asistimos, en la lógica de las sociedades industriales, a una suerte de marcha ilusoria hacia la "supresión de la desigualdad", con refinamiento, complejización y reformulación del sistema de desigualdades. En consecuencia, en ningún caso, el hecho puro y simple de la expansión de la población escolarizada, tal como lo mide el acrecentamiento constante en todos los grados de la enseñanza, de las tasas de escolarización, puede ser considerado como un índice de "democratización", si se entiende por esto lo que el término sugiere siempre implícitamente, a saber el desarrollo de un proceso de igualización de oportunidades escolares de los niños provenientes de diferentes categorías sociales.

3. Efecto del sistema escolar sobre las relaciones entre las clases sociales

Queda por hacer la observación a mi juicio más importante: existe generalmente la tendencia a considerar que la igualización de las oportunidades escolares de las diversas categorías sociales representa el sentido más exigente del término "democratización". Pues, la descripción sociológica debe aquí distinguir dos problemas, el de la **movilidad social** de los individuos entre los grupos, por una parte, y, por la otra, el de las **relaciones más o menos desigualitarias entre los grupos sociales o las clases de una sociedad**. Una constante de los razonamientos sobre el carácter democrático de la escuela tiende, en efecto, a reducir la cuestión del carácter "democrático" de los efectos de la Escuela a la cuestión del grado en el cual ella favorece la movilidad social de los individuos. Pero no hay necesidad de ser marxista para percibir (Schumpeter, sociólogo generalmente considerado como "conservador", lo decía muy claramente en su teoría de las clases sociales) que el problema de la movilidad social no tiene nada que ver con el problema de las relaciones objetivas de dominación de un grupo sobre otro, o de una clase sobre otra.

Si se quiere considerar que una sociedad está caracterizada por diferencias de poder entre las clases (ya sea que se vinculen o no esas diferencias a la organización del poder económico), se debe admitir que la cuestión de saber si hay democracia en las oportunidades sociales, es decir si, de una generación a la otra, los individuos que constituyen las clases privilegiadas están o no engendrados (biológicamente) por los individuos que en la generación precedente se encontraban ya entre los más favorecidos, no se confunde con la cuestión de **la evolución de la estructura objetiva de las desigualdades** de poder o de capacidad económica entre las clases. Cuando las oportunidades de partida propias de los individuos de estar en una clase más bien que en otra, están fuertemente determinadas por la pertenencia de clase de sus padres, se dice que hay poca movilidad social y se da efectivamente un incumplimiento de **uno**

de los aspectos de la democracia; pero no basta que haya una fuerte movilidad social para que esta sociedad sea denominada "democrática", si se asocia este término a la minimización de las desigualdades de poder entre los grupos.

El problema de la democratización de los efectos externos de la Escuela no se reduce al problema de **la herencia socio-cultural**. De otra manera, se supone que el carácter de clase de la sociedad está completamente en la desigualdad de las oportunidades entre los **individuos**, y, por consecuencia, que podría existir una "democracia" caracterizada por la igual distribución, entre los individuos, de las oportunidades de servirse de una estructura de desigualdades colectivas. En el límite, se puede suponer realizado el modelo de la redistribución al azar de todas las oportunidades sociales en cada generación (lo que querría decir, para nuestro problema, la igualización completa de las oportunidades sociales de los niños de todas las categorías sociales) sin que la Escuela (transformada por la hipótesis en un instrumento eficaz de movilidad social) cese de contribuir poderosamente a la reproducción de la estructura desigualitaria del poder⁸. El hecho de que los hijos de un ministro tengan la misma oportunidad de transformarse en barrenderos que los hijos de un barrendero para transformarse en ministros no basta de por sí, para cambiar la relación de ministro a barrendero. En esta sociedad de la "meritocracia escolar" donde subsistiría la organización oligopólica del poder, no se podría decir, evidentemente, de los individuos que ocupan las posiciones superiores o las posiciones más desfavorecidas, que ellos obtienen primordialmente esta oportunidad o esta desgracia de su origen de clase; pero la estructura de clases no sería cuestionada como tal, pues ella es de otro orden: no se trata en efecto, de oportunidades individuales de acceso al poder asociado a diversos grupos, sino del poder mismo de un grupo o de una clase sobre otro.

El aumento de la movilidad social contribuye también a reforzar,

8. Debe agregarse que esta hipótesis es una función lógica: una estructura dada de dominación no puede autorizar no importa cuál **quantum** de movilidad social sin provocar tensiones que pongan en peligro su reproducción.

pues ella lo legitima más eficazmente, la desigualdad objetiva de las condiciones. Puede preguntarse si tendría todavía sentido llamar "democrático" a un sistema escolar que jugaría el rol de simple proveedor de la igualdad de oportunidades para los individuos, favoreciendo por las justificaciones que él suministra, las diferencias de rango que produce y por la mentalidad jerárquica que difunde, la estructura desigualitaria de las relaciones sociales y la reproducción de una generación a la otra de la dominación de ciertos grupos sobre otros, y en particular, de la superioridad del trabajo intelectual sobre el trabajo manual, estructura donde la Escuela juega un rol capital. Se trata aquí de un problema que la Escuela no puede eludir porque, por parte del contenido de la enseñanza y sobre todo de los mensajes implícitos que ella vehiculiza (competitividad, subordinación de las tareas técnicas al saber teórico, etc.), la Escuela, tal como nosotros la conocemos, está en afinidad ideológica con las estructuras objetivas de la desigualdad.

Independencia de los problemas B2 y B3

Es sin duda la independencia relativa de los problemas del tipo B2 y del tipo B3 la que es más frecuentemente escamoteada en las discusiones sobre la "democratización" de la Escuela. Es verdad que ella es la más directamente política.

Conclusión - Independencia de los problemas A y B

Así, no sólo las dos grandes categorías de problemas que nosotros hemos distinguido, sino cada una de las sub-categorías de problemas enumerados permiten relacionar diferentemente la política escolar con la ideología de la democracia. Las políticas escolares que se denominan generalmente "democráticas" en esos diferentes sectores no están ligadas ni en la lógica del sistema escolar ni en los

hechos históricos por relaciones simples; se pueden descubrir aquí o allá las incompatibilidades.

Hablar de "democratización" de la Escuela en singular, como si se tratara de un conjunto; pensar, por ejemplo, que cuanto más se transforme la enseñanza en no-directiva, cuanto menos poder un profesor tenga sobre su asistencia y más, al mismo tiempo, la clase obrera esté presente en la universidad es una ingenuidad pura y simple. Existe una tendencia al cierre del cuerpo en el sistema universitario (considerado como aparato) que no es raro (ni asombroso) que haya podido desarrollar históricamente, en la Escuela (o en tal subcategoría de sus personales) una suerte de "democracia a la ateniense" concebida como aplicable solamente en el grupo de "pares" y ligada, sin complejos, a las estructuras más desigualitarias de la sociedad.

Otro ejemplo: la mayor "democratización" en el sentido B1 y B2 se encuentra a menudo asociada en los hechos a muy poca democracia en el sentido A2. Los sistemas escolares de los países del Este, que, en los años 1950 y 1960 han registrado un desarrollo espectacular de la escolarización y están abiertos a clases completas (campesinos, obreros, artesanos...), hasta ese momento completamente excluidas de la escolaridad, han conservado la mayor parte del tiempo las características más autoritarias de la relación pedagógica (disciplina, sumisión del alumno al saber magistral, signos de urbanidad, uniformes en los liceos, etc.). Otro ejemplo aun: la relación entre el problema A2 y el problema B2 es tanto más ambigua cuanto ella está mediatizada por el problema B3. Algunas encuestas muestran que el éxito (en el sentido B2) de la escolarización de niños provenientes de medios socioeconómicos muy desfavorecidos, es decir el grado en el cual la Escuela los ha hecho "triunfar" y los coloca en el camino de la movilidad social ascendente, es función del grado en que la enseñanza es didáctica y no del grado en el cual ella es liberal (en el sentido A2). Las encuestas en el medio estudiantil muestran igualmente que los estudiantes originarios del campesinado o de la clase obrera son más a menudo demandadores de cursos "eficaces" escolarmente de bibliografías, es decir, de

una ayuda que les permita lograr la recuperación escolar y cultural, sin olvidarse, en el orden de sus urgencias privadas, de cuestionar las relaciones entre esta cultura escolar y la sociedad de clase. Pero esto sería despachar el trabajo (como gustan hacerlo algunos conservadores muy felices de encontrar esta justificación progresista a su tradicionalismo pedagógico) identificando pura y simplemente el interés de los individuos de origen popular con respecto a la movilidad social (B2) y el interés colectivo de las clases dominadas en cambiar las estructuras de clase en tanto que tales (B3), interés de clase que está en contradicción con la integración pura y simple de los individuos, aun los de origen popular, al orden cultural tal como es acondicionado escolarmente. Es verdad también (lo que olvidan con toda buena conciencia de clase los estudiantes de origen burgués que denuncian esta "traición" de sus discípulos) que la denuncia de los compromisos de la movilidad social (es decir de la contradicción entre B2 y B3) toma un sentido muy particular cuando ella está hecha por los individuos que deben a su origen de clase no tener necesidad de asimilar la cultura escolar, en su forma didáctica, para escapar a la pertenencia individual a las clases dominadas, etc.

Esto no es, evidentemente, inferir claramente. No es necesario, en efecto, esperar del esquema puramente analítico que hemos propuesto que procure los principios **positivos** que permitan el análisis de todas las relaciones sociales, tanto externas como internas, que vinculen el funcionamiento de la Escuela al funcionamiento de la sociedad; más bien, nuestra intención fue la virtud **negativa** de deshabituarse el uso de cierto número de evidencias que son obstáculos al análisis sociológico.

juan carlos tedesco

IV. el positivismo pedagógico argentino

El positivismo pedagógico argentino (y latinoamericano en general) no se caracteriza precisamente por la abundancia de literatura dedicada a su análisis. Esta carencia contrasta notablemente con la fertilidad que tuvieron sus representantes, quienes constituyeron una porción significativa de esa especie de "ensayistas" que pulularon en la vida intelectual latinoamericana desde fines de siglo pasado hasta las primeras décadas del presente.

No existen todavía suficientes análisis de base y los que se han producido no están dedicados al estudio de la vertiente pedagógica de este movimiento¹. Esta carencia justifica que encuadremos el presente estudio en los límites de un intento de presentación de las líneas generales del positivismo pedagógico, tratando de adelantar algunas hipótesis explicatorias con una mínima base empírica de comprobación que las justifique.

El texto aparece dividido en dos partes. La primera de ellas está dedicada a sintetizar las notas básicas e indispensables del concepto de **ideología**, que sirve de término clave para el análisis de las corrientes de pensamiento dominantes en cualquier sector de la estructura social. Con esta herramienta teórica elucidada, la segunda parte se destina específicamente al estudio de los aspectos más salientes de la pedagogía positivista. Entre ellos hemos destacado tres: el concepto de educación como disciplina científica, la interpretación de las funciones sociales de la educación y, en tercer lugar, la didáctica positivista.

1. Este es el caso, por ejemplo, del importante trabajo de Ricaurte Soler, **El Positivismo Argentino: pensamiento filosófico y sociológico**. Buenos Aires, Paidós, 1968; así como también, en menor medida, el de Berta Perelstein, **Positivismo y Antipositivismo en Argentina**, Buenos Aires, Procyon, 1952; y Alejandro Korn, **El pensamiento argentino**, Buenos Aires, Nova, 1961.

Primera parte: El concepto de ideología

Lo primero que destacan los autores que se han dedicado a profundizar en este terreno es la carencia de un significado preciso para el término ideología. Los autores marxistas —que son quienes han utilizado más y con mayor productividad este término— tampoco han dado un tratamiento unívoco al problema y la versión original de los clásicos (Marx y Engels) ha sufrido ampliaciones que, en buena medida, han tenido el carácter de modificaciones del pensamiento original².

Sin embargo, no es nuestro propósito ni está dentro de nuestras posibilidades, entrar en este problema en profundidad. Nos limitaremos a señalar los caracteres básicos que adopta la ideología en la sociedad capitalista e indicar sus implicancias para la comprensión del hecho educativo en general y de las "teorías" acerca de ese hecho en especial.

1. En una primera aproximación, la ideología podría ser caracterizada:
2. El tratamiento que Marx y Engels hicieron del problema los llevó a identificar ideología con la teoría que refleja la realidad en forma incorrecta; ideología aparece así como sinónimo de conocimiento falso, es decir, como lo opuesto al conocimiento científico. La fuente de esa falsedad es la inversión que se realiza (en el pensamiento ideológico) de las relaciones entre ser y pensamiento, puesta de manifiesto en un doble par de relaciones:
 - a) Inversión de las relaciones entre lo consciente y lo inconsciente: A través de esta inversión, el pensamiento ideológico convierte lo real en simple manifestación externa de lo espiritual;
 - b) Inversión de las relaciones entre lo concreto y lo abstracto: A través de esta inversión los principios se aplican a la realidad, en lugar de ser extraídos de ella.

Sin embargo, esta distinción tajante entre ciencia e ideología no fue siempre aceptada y otros autores, entre ellos Lenin, consideraron la ideología como un fenómeno inevitable y propio de cualquier tipo de estructura social.

La versión original de Marx y Engels puede encontrarse en C. Marx, *La Ideología Alemana*, Montevideo, Pueblos Unidos, 1968, y en Stanley Moore, *Crítica de la democracia capitalista*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1970.

rizada como un sistema de representaciones (ideas, valores, conocimientos) que otorgan a los individuos una determinada manera de concebir la realidad en su conjunto y le permiten ubicarse frente a ella.

Pero estos sistemas no son neutros en relación a la estructura social en la que se producen, sino que —al contrario— están en función de los intereses de clase existentes en ellas. Esto permite hablar de una ideología dominante, expresión ideológica de los intereses de la clase social dominante, que basa ese dominio no sólo en la conquista de ciertas posiciones claves en la esfera de la producción y del poder sino que intenta también legitimar la ocupación de esas posiciones elaborando una justificación teórica que sea aceptada por todos. Por eso la ideología dominante juega siempre un rol estabilizador, justificador del orden social existente.

Esta función social conservadora que cumple la ideología dominante está destinada a dotar a los sujetos de un marco de referencia que permita a unos ejercer con legitimidad la función de explotadores, y a otros aceptar esa legitimidad y su condición de explotados. En la medida que la ideología cumple con esta función, tiene necesariamente un carácter deformante.

2. En segundo lugar, debe señalarse que la ideología tiene una existencia material. Con esto se hace referencia, por un lado, al hecho que la ideología existe siempre en un aparato y en sus prácticas, pero por otro, alude al comportamiento material de los sujetos según la ideología de la que participen³. Esto es, toda ideología se traduce en conductas, en actitudes, que son la materialización de esa ideología, y la transmisión de una ideología es, en definitiva, la formación de las conductas y el desarrollo de las actitudes que la materializan. Desde esta perspectiva es que la educación puede entenderse cabalmente, como un proceso de difusión (imposición) ideológica.

3. Véase L. Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Buenos Aires, Nueva Visión, mimeóg.

3. Esa función social a la que aludíamos más arriba y que consiste en asegurar las relaciones de dominación y de reproducción se ha realizado a través de la justificación de dichas relaciones por criterios sobrenaturales (es el caso típico de las doctrinas religiosas) o por criterios naturales (como es el caso de las teorías que se autopostulan como científicas). Esto convierte ante los ojos de los individuos que componen la sociedad, la situación de explotación en una situación irreversible e inmodificable, pero al mismo tiempo más llevadera.

Dentro de este esquema de análisis, el rasgo peculiar del positivismo lo constituye su intento de justificar las relaciones de dominación a través de criterios naturales, dejando de lado las explicaciones sobrenaturales que hasta ese momento habían tenido vigencia; o sea se intenta convertir la práctica científica en una práctica ideológica. Esto es, precisamente, lo que da al positivismo su aparente carácter no-ideológico, que se refuerza además por el hecho de que en su desarrollo combatió las prácticas metafísicas del idealismo que lo precedía y propició un auge sostenido de las ciencias naturales y sociales.

4. En cuarto lugar debe anotarse una característica propia de los países dependientes. La dependencia es una situación total, o sea que no se refiere exclusivamente a los aspectos económicos o políticos, sino también al campo de las ideas. No es ninguna novedad señalar que las teorías dominantes en los países dependientes son "importadas" de los centros mundiales de dominación. Sin embargo, este trasplante ideológico no se realiza en forma mecánica, lineal, donde la ideología importada no sufre modificaciones significativas. Debe recordarse, en este sentido, que las clases dominantes locales tienen sus propios intereses que defender y justificar y, por lo tanto, la ideología que adopten debe no sólo legitimar las relaciones de dominación a nivel internacional sino también a nivel nacional. Tal como lo expresaron T. Vasconi e I. Reca "... la adopción de determinadas ideologías «externas» por las clases dominantes de los países subdesarrollados cumple básicamente dos funciones principales: a) en primer lugar levantar toda una superestructura que

proclame su relación de clase dominante local con el centro dominante internacional; b) luego, ya en el orden interno, legitimar su propia posición dominante y operar como instrumento de dominación y medio de distinción con relación a las clases y grupos subordinados" 4.

El primer aspecto se logra, básicamente, a través del mecanismo mismo de adopción de formas de pensamiento dominante en los centros de poder internacional. Pero en un sentido más específico, esas formas de pensamiento contienen por lo general, fórmulas que legitimizan las relaciones de dominación a nivel internacional. En el caso del positivismo esto se aprecia con claridad, en especial a través del carácter **natural** que otorgó a la división internacional del trabajo. Pero el segundo aspecto, en cambio, presenta ángulos más problemáticos; debe tenerse en cuenta que las formas de pensamiento importadas deben cumplir con ciertas condiciones que aseguren la eficacia de su papel legitimador en el orden interno. En este sentido, el caso del positivismo también es muy ilustrativo. Por un lado, puede observarse que en el paso del lugar de origen a los países de América Latina, la versión original sufrió adaptaciones importantes en función de las necesidades de cada grupo dominante local. Así, por ejemplo, México se inclinó más hacia la versión comitana que fuera rechazada en el resto del continente, donde los sectores liberales eran muy fuertes 5. Pero, en general, lo que resalta muy claramente es que el positivismo satisfacía las condiciones más importantes a través de la alta significación que otorgaba en su cuerpo teórico a la determinación biológica de la conducta individual y social. Esto fue traducido en el continente americano como una explicación **racial** de las diferencias sociales, lo cual justificaba científicamente el dominio blanco sobre el conjunto de la población indígena nativa. Asimismo, en función de esa determinación biológica, adquirían legitimidad las relaciones de dominación que un

4. Tomás Vasconi e Inés Reca, **Modernización y crisis en la universidad latinoamericana**, Santiago, CESO, 1971, pág. 29.

5. Abelardo Villegas, **Panorama de la filosofía iberoamericana actual**, Buenos Aires, EUDEBA, 1963, capítulo 1.

grupo ejercía sobre el resto de la sociedad. Esto lo veremos con más detalle en los puntos siguientes.

5. En último término resta decir algunas pocas palabras acerca de la vinculación entre educación e ideología. Lo peculiar de esta relación es que se produce en los dos sentidos con que se habla de la existencia de la ideología: el conjunto de pautas que cada individuo posee y que le permiten desenvolverse en un orden social y las teorías elaboradas en forma sistemática para justificar ese orden.

Con respecto a la primera de esas formas, no es difícil advertir que la educación constituye la actividad social destinada, prioritariamente, a **difundir ideología**. Por esto debe entenderse, tal como quedó dicho más arriba, que la educación persigue la formación en las nuevas generaciones de las conductas y actitudes que materializan la ideología dominante. Pero con respecto a la segunda forma, puede constatarse que al igual que el resto de las actividades institucionalizadas, la educación crea a su vez representaciones ideacionales acerca de ella misma. Esto es lo que se conoce generalmente como "pedagogía" o teoría de la educación y que abarca dos aspectos principales: 1) esquemas teóricos que explican el hecho educativo en sus términos más generales, estableciendo su naturaleza, sus fines, sus correspondencias con el resto de la sociedad, etc., y 2) esquemas teóricos más específicos destinados a explicar y regular la práctica educativa concreta. En otros términos, se trataría —en este último aspecto— de las explicaciones relativas al fenómeno del aprendizaje (didáctica, psicopedagogía, etc.).

Este segundo aspecto (la "didáctica") goza de cierto status científico superior al primero. En la medida que aprovecha los resultados de la psicología y tiene un ámbito técnicamente más manipulable, se tiende a concebir a la didáctica en general como una región marginada de la controversia ideológica.

Sin embargo, esta neutralidad ideológica es una ilusión común que caracteriza al pensamiento tecnocrático en general. No es posible aquí analizar este fenómeno en detalle, pero en el punto específico que se dedica a la didáctica positivista podrá apreciarse cómo toda

ella está teñida de contenidos sociales que desmienten esa pretendida neutralidad.

Se puede añadir aquí que el sector educacional de la ideología dominante participa de las características globales sumariamente descritas más arriba. Pero su especificidad está dada, básicamente, por la justificación de una serie de aspectos entre los cuales se pueden destacar los siguientes:

- a) Justificación ideológica de la situación de dominación a través de la justificación de los mecanismos que el sistema educativo tiene para la selección, la eliminación, la orientación, etc., de los alumnos según su origen social;
- b) Justificación del valor educativo de ciertos comportamientos (conductas, prácticas, etc.) que no son otra cosa que materialización de la ideología dominante. Aquí pueden mencionarse específicamente, por lo menos dos tipos de conductas:
 1. Las que se pretende desarrollar en los alumnos como conductas deseables, y
 2. Las que se postulan (y/o practican) como conductas que regulan las relaciones maestro-alumno.

El positivismo pedagógico desarrolló desigualmente los dos aspectos antes mencionados en la teoría educativa. Por gravitación de sus principios antiespeculativos, sus representantes se dedicaron preferentemente a los problemas técnicos (didáctica, psicopedagogía, etc.); trataremos, sin embargo, de sintetizar su pensamiento en conjunto, enfatizando el carácter ideológico de todas sus posiciones.

Segunda parte:

El positivismo pedagógico

1. El concepto de educación como disciplina científica

La educación recién está logrando en las últimas décadas —con no

pocos problemas— el **status** de ciencia: todavía es frecuente encontrar trabajos donde no se acepta este carácter y se vuelve sobre la tan vieja antinomia entre la educación como ciencia y como arte. Este debate entre ciencia y arte parece haber estado presente en el origen mismo del desarrollo del pensamiento científico en general, el cual, en definitiva, pudo desarrollarse cuando la técnica (en este caso el aspecto "artístico") pudo apoyarse en formulaciones teóricas explicativas, coherentes y lógicamente válidas y la teoría logró unirse experimentalmente con la prácticas empíricas⁶.

La educación ha mantenido este conflicto por mucho más tiempo que otras disciplinas que pasaron por situaciones similares (la medicina, por ejemplo). Las mejores prácticas educativas del pasado fueron producto de la intuición genial o de la propia personalidad de educadores en particular. Este origen constituyó, a la vez, una fuente enriquecedora y una limitación importante en el desarrollo científico de la educación. Sin embargo, ya desde Comenio en adelante aparecen las primeras tentativas serias de ofrecer las bases de una práctica educativa fundada científicamente. Estos intentos fueron luego continuados, pero siempre dentro del nivel didáctico, es decir de las normas que ajustaban la enseñanza a los conocimientos existentes acerca de la naturaleza psíquica del educando. Quedaban así fuera del tratamiento científico, el resto de los aspectos que conforman el hecho educativo, que comprenden desde el análisis del problema de los fines hasta las interpretaciones más comprometidas acerca de la educación como hecho social, político, económico, etc. Esta antinomia entre ciencia y arte reflejaba bien lo acontecido en el plano metodológico, estos otros aspectos de la educación quedaban comprendidos en otra contradicción más general, que engloba a la primera, y que podría ser disimulada en términos de conocimiento científico y metafísico.

Este último problema es más reciente y su solución, en consecuencia menos firme aún. Los primeros intentos para lograrla derivan del siglo XIX cuando se intentó extender el exitoso modelo de las cien-

6. Véase L. Geymonat, **El pensamiento científico**, Buenos Aires, EUDEBA, 1963.

cias naturales al ámbito de las disciplinas sociales, tratando de esta forma de eliminar al pensamiento metafísico de sus esferas predictas. En esta tarea el movimiento positivista jugó un papel peculiar porque, si bien intentó llevar adelante una batalla a fondo contra la metafísica elaborando conocimientos científicos en áreas tradicionalmente especulativas como la ética, la filosofía, la psicología y, por supuesto, la educación, terminó convirtiéndose en un vehículo que introdujo en las ciencias las características del pensamiento metafísico: el carácter absoluto y universal de las proposiciones⁷.

En relación al problema específico del carácter científico de la educación, los positivistas sostuvieron una posición que se caracterizó por dos notas básicas: 1) Cierta duda muy ostensible en algunos de ellos acerca del carácter de **ciencia autónoma** que tendría la educación, y 2) La necesidad de —a pesar de lo primero— otorgar un tratamiento metodológicamente científico a los problemas educativos. Entre los pedagogos positivistas de nuestro país que incurrieron en esta problemática, Carlos Octavio Bunge ocupó un lugar destacado. Tomaremos su obra como fuente básica para intentar describir el enfoque positivista de esta cuestión.

Bunge partía del convencimiento de que la educación era "...un resumen empírico de todas las ciencias de la vida"⁸, aunque no por ello perdía su unidad como tal. Este planteo no deja de ser interesante; todavía hoy no se ha resuelto definitivamente si la educación es meramente un conjunto de ciencias aplicadas o una ciencia independiente. Si bien Bunge habla de la ciencia de la educación (en singular), la define como la aplicación de otras, lo cual daría pie a la denominación —común hoy— de ciencias de la educación. Aunque Bunge sostuvo que "...el hecho que la constituyan elementos y aplicaciones de otras ciencias no basta para negar la conveniencia de individualizarla en lo posible"⁹, concibió a la educación como ciencia normativa, aplicación a la vez de otras dos ciencias norma-

7. Idem.

8. Carlos O. Bunge, **La Educación**, Buenos Aires, La Cultura Argentina, 1920, vol. III, pág. 19.

9. Idem, vol. III, pág. 19.

tivas básicas: la lógica (que explica y da las normas de la inteligencia) y la ética (que explica y da las normas de la moral). Y tanto para una como para la otra la educación habría de requerir los datos de la biología, porque ella "...en virtud de la teoría transformista evolutiva o de la descendencia, ha llegado a proporcionar sólidas bases a los estudios psicológicos, históricos y morales. Estas bases pueden considerarse también fundamentos de la ciencia de la educación, es decir, de la ciencia relativa al arte de educar" ¹⁰.

Como puede notarse claramente, Bunge deja muy poco margen de autonomía a la educación, que queda subordinada a la lógica y a la ética por un lado y a la biología por otro. Sobre esta base no es difícil comprender por qué encuadró el hecho educativo en el marco de tres disciplinas distintas: la biología, la psicología y la sociología. La primera de estas esferas aparece siempre en los análisis de Bunge como la variable privilegiada, razón por la cual la **herencia** asume una importancia desmedida en la determinación de los fenómenos tanto sociales como individuales. "El desarrollo individual —sostuvo— se verifica sobre la base de la herencia, o sea del desarrollo ancestral. Lo que el individuo adquiere es como una super-revolución de lo que hereda. En síntesis, pueden llamarse herencia los gérmenes contenidos en el óvulo y educación el desarrollo de estos gérmenes. Desde tal punto de vista, todo el individuo adulto resulta producto de la educación. Pero no hay que olvidar que este producto total de la educación es una especie de «canalización de la herencia» (...). El hombre no es lo que le hace la educación sino lo que la educación puede hacerle según su herencia" ¹¹.

El factor biológico aparece así como un límite natural al poder transformador de la educación y como el punto clave para guiar la acción educativa. Esta subordinación a la biología permitió, sin embargo, elaborar uno de los principios más importantes de la acción educativa: la **gradualidad**. El desarrollo humano determinado biológicamente seguiría etapas perfectamente definidas; a ellas —sostenía Bunge y los pedagogos de su época— debe ajustarse la edu-

10. Idem, vol. II, pág. 13.

11. Idem, vol. III, págs. 8-9.

cación si no quiere correr el riesgo del fracaso. Esta postura —desarrollada por Bunge como **ley de la continuidad**— otorgaba a los educadores un principio organizador del trabajo pedagógico que tendría vasta repercusión y fecundidad. Durante muchos años este principio se formuló en términos de **ley**, según la cual el desarrollo individual reproducía el desarrollo de la especie. Spencer había formulado ya esta noción en 1883 en los siguientes términos: "La educación del niño debe seguir, en su modo y orden, la misma marcha que ha seguido la educación de la humanidad, considerada bajo el punto de vista histórico. En otros términos el génesis de la ciencia en el individuo ha de ser semejante, en su desarrollo, al génesis de la ciencia en la raza" ¹². El movimiento de la Escuela Nueva adoptó este principio entre sus postulados básicos y Adolphe Ferriere le dedicó un trabajo especial en el cual trató de establecer correspondencias precisas entre la evolución de la especie y el desarrollo infantil; cada etapa proveía de un centro de interés alrededor del cual debía organizarse la tarea escolar, lo que permitiría no sólo garantizar el interés del niño sino el reemplazo **natural** de un tipo de actividad por otra ¹³.

Desde la esfera psicológica, la educación fue concebida por Bunge como un proceso de pasaje entre el área de lo conciente y de lo inconciente. En la medida que la herencia determinaba los caracteres básicos de la personalidad humana, la educación debía consistir en permitir el paso de esos elementos innatos y latentes al área de la conciencia. Sin embargo, Bunge aclaró que este proceso es referido a lo que puede denominarse **educación** en oposición a la mera **instrucción**. Con respecto a esta última, en cambio, Bunge sostuvo la existencia de un proceso inverso que consistía en pasar a lo inconciente aquello que se adquiere concientemente. Esta aparente contradicción entre el proceso de instrucción y el de educación no era más que otra manera de formular el proceso biológico del desarrollo de los caracteres heredados y la formación de los caracteres adqui-

12. Herbert Spencer, **De la educación intelectual, moral y física**, Madrid, V. Suárez, 1884, pág. 127.

13. Adolphe Ferriere, **La ley biogenética y la escuela activa**, Madrid, Revista de Pedagogía, 1933.

ridos. Pero una y otra cosa no están en el mismo nivel; aunque Bunge no lo desarrolla, parecería que los caracteres adquiridos son, o mera información (aprendizaje de técnicas, habilidades, etc.) o —lo que es más importante— la formación **ética y estética**, o sea los valores morales y de buen gusto. En este plano entamos directamente en lo que Bunge consideraba la esfera sociológica. En su concepto, la sociología determinaba qué debía desarrollar y adquirir un educando y qué debía reprimirse. La sociología aparece así directamente emparentada con la ética, cumpliendo un papel determinante en la formulación de los fines de la educación.

Esta asociación entre educación y biología por un lado y educación, sociología y ética por el otro, encuadradas ambas en una supuesta formulación científicas, nos da una idea clara de lo que representó uno de los puntos más críticos del pensamiento positivista: el otorgamiento de carácter científico a postulados ideológicos. Si los fines propuestos por la ética y por la sociología eran determinados "científicamente", asumían entonces el carácter de verdaderos e indiscutibles, a la vez que absolutos y universales. Lo que era patrimonio de un sector social dominante se convertía así en patrimonio aceptable para toda la sociedad.

Esto se podrá apreciar con más claridad cuando, en el punto siguiente, se analicen las funciones sociales de la educación y hagamos referencia al contenido explícito de los objetivos asignados a ella en el esquema positivista.

2. Sociedad y educación

El análisis positivista de la sociedad también está dominado por el privilegio otorgado a la variable **biológica**. La sociedad es concebida siguiendo el modelo del **organismo**, con lo cual las leyes que explican el desarrollo a nivel biológico fueron extrapoladas para explicar la dinámica social. No entraremos aquí en discusiones epistemológicas acerca de la validez de este modelo explicativo —cosa que, por otra parte, ya ha sido suficientemente analizada— sino

que nos referiremos directamente a las consecuencias de esta extrapolación.

Como se sabe, todo organismo basa su funcionamiento en el **equilibrio** de las partes que lo componen y ese equilibrio se logra en la medida que cada parte cumpla satisfactoriamente con la tarea específica para la que está destinada. De esta forma, cada parte del organismo tiene una, y sólo una, función que cumplir, y es contraproducente (para el equilibrio orgánico) tanto que deje de cumplir con su papel como que intente cumplir con otro para el cual no está preparado. Trasladado al nivel de la sociedad, este esquema otorgó a la división del trabajo las mismas propiedades que en un organismo tienen las diferentes partes que lo componen, dotando así a esa división de un carácter inamovible. Mediante este tipo de mecanismos, el positivismo convertía los hechos sociales en hechos naturales y otorgaba a cualquier intento de modificación, la categoría de atentado contra la salud (la estabilidad) del organismo social.

En virtud de este reduccionismo en el nivel de análisis, todas las diferencias sociales fueron explicadas como diferencias atribuibles a factores biológicos, entre los cuales la **herencia** y la **raza** ocupaban un lugar muy destacado. Esto determinó, por otra parte, que los planteos positivistas tuvieran una alta dosis de fatalismo, por cuanto lo biológico es muy difícilmente modificable por la actividad humana. Por supuesto que, analizado en términos de mecanismo ideológico, este fatalismo contribuía a acentuar las creencias en la legitimidad del dominio de los biológicamente "bien dotados" y en la inutilidad de cualquier tentativa de cambio. No sorprende, por eso, que las versiones positivistas acerca de América Latina y las causas de su atraso y estancamiento concentren toda la argumentación en la problemática racial. Carlos Octavio Bunge, por ejemplo, ofrece un buen modelo de esta forma de enfocar el problema en su obra **Nuestra América**¹⁴; José Ingenieros, por su parte, también estructuró su **Sociología Argentina**¹⁵ en el concepto de raza. Con mayores o

14. Carlos O. Bunge, **Nuestra América: ensayo de psicología social**, Buenos Aires, V. Abeledo, 1905.

15. José Ingenieros, **Sociología Argentina**, Buenos Aires, Elmer, 1957.

menores ingredientes democráticos, este tipo de planteos conducía a esquemas en los cuales la dominación del sector blanco y la marginación del conjunto de la población nativa —con las formas políticas que la expresaron— aparecían justificadas "científicamente". La somera presentación anterior puede servir de base para comprender una serie de postulados positivistas acerca del lugar de la educación en la sociedad.

La primera consecuencia que puede extraerse para el análisis de la educación se relaciona con el problema de los **finés** que ella debe cumplir en la sociedad. En términos generales se ha sostenido que las teorías dominantes en épocas de expansión y ascenso económico no se problematizan a fondo por el problema de los fines sino, más bien, por la cuestión de los medios. Sin embargo, esta no-problematización es sólo aparente. Lo que está implícitamente aceptado es que el fin primordial de las acciones humanas es el logro de la estabilidad social que permita seguir normalmente el curso del ascenso. Esto se ve con mucha claridad en el análisis de la educación, pues ella es el área social destinada básicamente al logro de esta estabilidad. Ya pudo apreciarse en el punto anterior que los fines de la educación estarían asignados desde la esfera sociológica, es decir, dictados por las conveniencias sociales. Y en la medida que la conveniencia social por excelencia es en este esquema lograr la estabilidad del sistema, el fin supremo de la educación será la adaptación del sujeto al ambiente social en que vive. Otro de los principales representantes del positivismo pedagógico argentino, Rodolfo Senet, formuló este principio de la siguiente manera: "... la misión de la educación es hacer adaptable al sujeto al medio en que deba actuar, cualquiera que sean las tendencias de ese medio"¹⁶.

Este punto se liga, muy directamente, con otra de las consecuencias más relevantes del análisis positivista de las relaciones entre educación y sociedad: la subordinación a las pautas de división del trabajo. En la medida en que —de acuerdo al modelo organicista— cada uno tiene un papel específico y determinado que cumplir en

16. R. Senet, *Apuntes de Pedagogía*, Buenos Aires, Cabaut, 1928, pág. 52.

la sociedad, la educación debe contribuir a reforzar esa división colaborando en el logro de un mejor desempeño de cada uno en aquellas tareas para las cuales ha nacido. En términos de Bunge, esto se explicaba como sigue: "De una manera general, puede decirse que la educación ha de desenvolver armónicamente **todas** las facultades humanas, las físicas y las psíquicas. Pero de una manera ya especial e individual, hallámonos con que, en la vida colectiva, el trabajo se divide según los individuos. Unos son jornaleros, otros comerciantes, otros abogados, médicos, militares, escritores, etc., etc., y cada cual debe tener una preparación propia de su profesión u oficio. De ahí que la **división del trabajo social** implique una serie de distintas formas y tendencias de la educación. Cada cual será educado según la parte que le incumba en el trabajo social. La posición económica del educando es de hecho importantísimo elemento para fijar su profesión u oficio. Pero aparte de la sociología y la economía política, la biología proporciona un criterio fundamental a la pedagogía. Este criterio es el de las diferenciaciones individuales"¹⁷.

En el punto siguiente, dedicado a la didáctica positivista, haremos referencia al significado de estas "diferenciaciones individuales" determinadas biológicamente. Por ahora interesa retener la correlación entre división del trabajo y modalidades educacionales, que sirve para explicar el fundamento último de los intentos de reforma educacional que alentaron durante todo ese período los sectores gobernantes¹⁸.

3. La didáctica positivista

No es el propósito de este trabajo hacer un estudio exhaustivo de la didáctica positivista desde la perspectiva de la didáctica misma; en otros términos, no vamos a considerar la validez "psicológica" de la

17. Carlos O. Bunge, op. cit., tomo II, pág. 115.

18. Véase Juan Carlos Tedesco, "La educación argentina entre 1880 y 1930", en *Polémica*, Buenos Aires, Cedral, n° 45, 1971.

teoría del aprendizaje implícita en ella, o el valor "didáctico" de las metodologías especiales elaboradas para cada asignatura, etc. Intentaremos, en cambio, mantenernos dentro del nivel de análisis utilizado hasta aquí y exponer las notas básicas que hacen de la didáctica positivista una didáctica coherente con todo el esquema social presentado en las notas anteriores. Muy sintéticamente, puede decirse que trataremos de corroborar la hipótesis según la cual la didáctica positivista es, en última instancia, una didáctica de carácter ideológico.

Por supuesto que esta forma de considerar los enunciados didácticos no cuenta con numerosos antecedentes. Su carácter formalmente técnico le ha otorgado cierta neutralidad desde el punto de vista social; sin embargo, es preciso advertir que la técnica didáctica es, a diferencia de otras técnicas, una manera de conectarse socialmente y supone la aplicación de determinados modelos de relaciones sociales. En ese sentido, ella permite, al igual que el conjunto de la práctica educativa, desarrollar determinados tipos de comportamientos que son materialización de esquemas ideológicos. Bastaría pensar, a manera de ejemplo, la diferencia que existe en este sentido entre una didáctica basada en la pasividad del alumno y la autoridad del maestro, a otra fundamentada en la comunicación activa entre los miembros de la relación pedagógica. También puede evocarse la distribución social que se opera en la aplicación de métodos didácticos más democráticos; al respecto, hay consenso en admitir que éstos no se aplican en todo el sistema educativo sino en ámbitos reducidos, pertenecientes por lo general a los sectores socialmente altos.

Cuando decimos que la didáctica positivista tiene, en última instancia, un carácter ideológico, queremos decir que la práctica educativa que induce es una práctica coherente con el tipo de relación humana que concibe la ideología dominante.

Como se recordará, la base teórica más general de la metodología de la enseñanza aceptada y difundida por los positivistas radicó en los principios pestalozzianos. Desde José María Torres, que los sintetizó y divulgó a través de la Escuela Normal de Paraná, práctica-

mente la casi totalidad de ellos ofreció una versión de esos principios en alguna de sus obras. Pero sobre esta base pestalozziana, el interés de los educadores positivistas radicó en fundamentar la enseñanza sobre un conocimiento basado científicamente en los principales aspectos de la psicología infantil. Al respecto vale la pena recordar los trabajos, tan importantes para la época, de Víctor Mercante, Rodolfo Senet y otros educadores del momento. El análisis de estos textos permite apreciar que la didáctica positivista está estructurada sobre una especie de doble reduccionismo. El primero, que mantiene todavía su vigencia, es el que lleva a la metodología de la enseñanza a apoyarse en la psicología, principalmente en la psicología evolutiva y en la teoría del aprendizaje; pero el segundo es específico del positivismo y ya fue señalado más arriba: la psicología, a su vez, quedaba reducida a la biología. A través de este paso por la psicología, la didáctica quedaba, ella también, sujeta a las reglas mecanicistas, fijas y lineales de la biología de la época. Pero esta rigidez iba acompañada por toda la carga ideológica que rodeaba a los análisis sociales hechos en función de postulados biológicos y que se analizaron en el punto 2.

Veamos, para aclarar más esta hipótesis, algunos ejemplos:

a) El rendimiento y la deserción escolar

Uno de los problemas más graves que enfrentó —y sigue enfrentando— el sistema educativo argentino, es su bajo rendimiento, medido fundamentalmente a través de los altos porcentajes de deserción. Como se sabe, esto fue utilizado reiteradamente como argumento para justificar la Reforma de 1916 y representa uno de los casos más claros donde puede apreciarse la utilización de conceptos didácticos con connotación ideológica.

Seguiremos, en el análisis de este aspecto, el pensamiento de Víctor Mercante. Según su esquema la sociedad en general aparece dividida en capaces e incapaces, inteligentes y atrasados, voluntarios e indiferentes. Lo mismo sucede en la escuela, donde el maestro se encontrará con estos dos grupos dentro del conjunto de sus alum-

nos. Pero esta distribución social no aparece, en Mercante, determinada por factores sociales (condiciones socioeconómicas, etc.) sino por factores naturales, es decir, biológicos. Es así como la enorme proporción de fracasos escolares en la escuela es explicada siempre a partir del origen racial, étnico, de la población. Mercante tenía, en este sentido, una visión muy pesimista de las capacidades de la población escolar del país por cuanto su origen étnico estaba compuesto por dos vertientes que, cada una por razones distintas, traían consigo gérmenes no favorables al esfuerzo sistemático, a la capacidad de trabajo, a la inteligencia superior. Estas dos vertientes eran, por un lado, la población indígena, raza poco evolucionada de la cual "...es inútil esperar que se pronuncien tendencias superiores, ni pretender conducirlos, venciendo resistencias incalculables, al ejercicio de funciones a las que faltará siempre el sentido de una moral, de una estética y el calor de un deseo"¹⁹. La otra vertiente era la europea llegada al país a través del proceso inmigratorio masivo que tuviera lugar desde fines del siglo XIX; este sector de la población tampoco satisfacía las exigencias genéticas de Mercante y de los positivistas por cuanto descendían de los sectores más atrasados de la población europea y, según explicara Darwin a través de la ley de adaptación "...la especie recobra sus caracteres primitivos cuando abandona el medio cultural en que sufriera la transformación rápida para volver al medio geográfico en donde vivió mayor tiempo"²⁰.

De esta forma se explicaba la enorme cantidad de fracasos escolares y se justificaban, además, todas las medidas tendientes a estructurar un sistema educativo para los "más aptos". El fracaso y la deserción escolar, explicados así desde la pedagogía positivista, asumían el carácter de fenómenos naturales e inmodificables. Y ¿cuál debía ser la función del sistema escolar, a través de los métodos didácticos de su organización, de sus programas?: excluir rápida-

mente a ese sector para dejar el camino libre de obstáculos a los necesariamente pocos individuos aptos. De ahí las reiteradas manifestaciones de Mercante acerca de la necesidad de cerrar las puertas a los incapaces, indiferentes, etc.²¹.

b) El detallismo metodológico

Otra de las características centrales y específicas de la didáctica positivista es el detallismo, o sea la preocupación por otorgar al maestro el control de todos los aspectos —aun de los más mínimos y elementales— de la tarea escolar. Esto hizo que la metodología positivista pusiera un acento muy fuerte en el maestro como agente regulador de la relación pedagógica.

Pero lo importante es aquí determinar la razón de este "detallismo". En parte puede ser explicado a partir de la psicología asociacionista que estaba fundamentando la metodología, pero también es importante destacar que la necesidad de que el maestro tuviera el control absoluto del proceso de aprendizaje radicaba en la desconfianza inicial hacia las capacidades reales de los alumnos. En la obra de Mercante se insiste permanentemente en el hecho de que espontáneamente los alumnos no se concentrarán en la tarea, no podrán resolver los problemas, no pondrán dedicación, etc. Y esto es así, nuevamente, porque "...la mayor parte de los alumnos pertenecen al tipo pasivo (indolente) que se mueve bajo la acción de estímulos energéticos, obligados por algo que, contrariando sus hábitos de inercia, los vuelva activos"²².

Estos ejemplos podrían, sin duda, ser aumentados. Por el momento, sin embargo, son suficientes para mostrar concretamente la forma como opera la ideología en áreas que en apariencia se presentan totalmente desvinculadas de ella.

21. Idem, pág. 60.

22. Víctor Mercante, *Metodología especial de la enseñanza primaria*, Buenos Aires, Cabaut, 1932, tomo I, págs. 71 y sigtes.

19. Citado en G. Savloff, 'Algunos aspectos de la educación argentina durante el período 1860-1930', La Plata, mimeóg.

20. Víctor Mercante, *Charlas Pedagógicas*, Buenos Aires, Gleizer, 1925, pág. 151. Cabaut, 1932, tomo I, págs. 71 y sigtes.