

**TERCERA PARTE:**

**AUTORES CONTEMPORÁNEOS**



## GRAMSCI Y LA EDUCACION

*Juan Carlos Portantiero*

### I. Introducción

Antonio Gramsci no fue de ningún modo especialista en temas de educación, y su formación universitaria transcurrió por otros terrenos. Sin embargo, como dirigente político y como intérprete del materialismo histórico en clave de “filosofía de la *praxis*”, abordó permanentemente el tema de la pedagogía, tanto en su actividad pública, hasta 1926, como en la escritura de los *Cuadernos de la Cárcel* o, de manera más cotidiana, en relación con la educación de sus hijos, en la correspondencia escrita desde la prisión. Es posible, por tanto, legítimamente, acometer un análisis sobre el principio educativo en Gramsci sin forzar la interpretación.

Lo pedagógico, de todos modos, aparecerá en esta nota sesgado hacia otros aspectos del pensamiento gramsciano que, a mi entender, lo envuelven. Esos aspectos serán: 1) la hegemonía como relación educativa; 2) los intelectuales como organizadores de la hegemonía; 3) la educación como proceso formativo del “conformismo social”; 4) el “americanismo” como nueva civilización.

### II. La hegemonía como relación educativa

En un pasaje de los *Cuadernos de la Cárcel*, comentando lo que se llama la “fórmula de Guicciardini” acerca de que para la vida de un Estado son necesarias dos cosas: “las armas y la religión”, Gramsci retraduce esa bipolaridad en otras, más generales: fuerza y consenso, coerción y persuasión; Estado e Iglesia; sociedad política y sociedad civil; política y moral; derecho y libertad; orden y disciplina; violencia y engaño. Un Estado es esa combinación, “todo el complejo de actividades prácticas y teóricas con las cuales la clase dirigente no sólo justifica y mantiene su dominio sino también logra obtener el consenso activo de los gobernados”. O como dirá en una famosa carta fechada el 9 de septiembre de 1931 cuando aclara que ha arribado a una nueva determinación del concepto de Estado, el que no debe ser considerado como una sociedad política, dictadura o aparato coercitivo sino “como equilibrio de la sociedad política con la sociedad civil (o hegemonía de un grupo social sobre la sociedad nacional entera, ejercida a través de las organizaciones llamadas privadas, como la iglesia, los sindicatos, las escuelas, etc.)”.

Es a partir de esta concepción ampliada del Estado que Gramsci coloca al concepto de hegemonía como el eje central para su visión analítica y práctica de la política. Así como no hay dominación sin una dirección ético-cultural que la cohesione y le dé sentido, tampoco existe posibilidad de subvertir esa dominación sin la constitución de una voluntad colectiva que sea capaz de llevar en sí las potencias de una nueva civilización. La hegemonía es una práctica que se constituye en el interior de la sociedad civil y de sus instituciones, por lo que ese espacio es básicamente un lugar de lucha entre hegemonías —y no un residuo cultural de la dominación económica de clase—: el “bloque histórico” estructurado por las prácticas complejas de la clase dominante no es estático sino tendencial y contradictorio, porque para constituirse debe movilizar también fuerzas opuestas a la dominación.

La constitución de la hegemonía implica, por lo tanto, una relación pedagógica por parte de cada uno de los contendientes históricos: tanto quienes ejercen la dominación como quienes procuran subvertirla.

Desde el punto de vista de la dominación, esta constitución compleja aparece nítida con el advenimiento y desarrollo del capitalismo. Gramsci escribe en los *Cuadernos*: “La revolución producida por la clase burguesa en la concepción del derecho y, por ende, en la función del Estado, consiste principalmente en la voluntad de conformismo (y por consiguiente ética del derecho y del Estado). Las clases dominantes precedentes eran en esencia conservadoras, en el sentido de que no tendían a elaborar un acceso orgánico de las otras clases a la suya; vale decir, no tendían ‘técnica’ ni ideológicamente a ampliar su esfera de clase: concepción de casta cerrada. La clase burguesa se considera a sí misma como un organismo en continuo movimiento, capaz de absorber a toda la sociedad asimilándola a su nivel cultural y económico”. Y concluye: “toda la función del Estado es transformada; el Estado se convierte en educador”.

¿Cuál es esta función nueva y principal del Estado? La respuesta aparece recurrentemente en los *Cuadernos*: crear y reproducir un tipo de civilización y de ciudadano. “La escuela, como función educativa positiva, y los tribunales como función educativa represiva y negativa son las actividades estatales más importantes en tal sentido”, señalará en otro momento. Pero ambas instituciones, con ser las fundamentales, pues se trata de las que mejor expresan en su interior la dialéctica entre coerción y consenso, no agotan la función educadora del Estado (entendido en sentido amplio y no como mero “gobierno”): la construcción de la hegemonía como una relación pedagógica. La dimensión y complejidad que Gramsci le daba al aparato de hegemonía política y cultural puede verse en una carta que a propósito de un problema planteado por la educación de sus hijos, le envía a su esposa el 27 de julio de 1931: “... tu (en tanto madre) comprendes bien intelectualmente, teóricamente, que eres un elemento del Estado y que, como tal, tienes el deber de representar y ejercer el poder de coerción, en determinadas esferas, para modificar molecularmente a la sociedad y, en especial, para preparar a la generación naciente para la nueva vida (es decir, el deber de realizar, en determinadas esferas, la acción que el Estado realiza en forma concentrada sobre toda el área social y el esfuerzo molecular no puede liberarse en teoría del esfuerzo concentrado y centralizado)”.

La hegemonía se condensa cuando logra crear un “hombre colectivo”, un “conformismo social” que adecue la moralidad de las masas a las necesidades del aparato económico de producción y, por ende, elabore nuevos tipos de individuos. El objetivo, para cada sociedad, es lograr que “el individuo se incorpore al modelo colectivo”.

Las crisis sociales profundas son aquellas en las que ese lazo orgánico se quiebra, cuando los aparatos hegemónicos se agrietan. “Si la clase dominante — escribe — ha perdido el consenso, entonces no es más dirigente sino únicamente dominante, detentadora de la pura fuerza coercitiva, lo que significa que las grandes masas se han separado de las ideologías tradicionales, no creen más en lo que creían antes”. Se abren así las posibilidades para una confrontación entre dos “conformismos”, es decir, para una lucha de hegemonías.

Este es el punto del discurso gramsciano en el cual el mismo proceso por el que es entendida la función educativa del Estado se aplica analíticamente a la problemática de la constitución política de las clases populares, entendida como la construcción, también cultural e institucional, de una voluntad colectiva nacional-popular. En rigor, la discusión de ese proceso es el eje estratégico del discurso de Gramsci, como dirigente político revolucionario.

Desarrollar ese aspecto, por lo tanto, excede absolutamente los límites de este trabajo porque implicaría la necesidad de internarse en la globalidad de la acción ideológica y política de Gramsci. Es preferible, entonces, limitarse a un solo aspecto, una dimensión de ese proceso de constitución política de las clases populares en el que más claro se ve su concepción de la hegemonía como una relación pedagógica así como, más específicamente, de cuáles serían las bases conceptuales de esa (y de toda) pedagogía: me refiero a la forma en que plantea un tema clásico en las discusiones de la II Internacional y de Lenin: las relaciones entre “conciencia” y “espontaneidad”. Insisto en la importancia del asunto porque a su vez resulta central para examinar luego la filosofía de la educación en Gramsci. El marco de referencia que está presente en Gramsci es la famosa Tercera Tesis de Marx sobre Feuerbach: “La doctrina materialista de que los hombres son el producto del ambiente y que, por lo tanto, los cambios en los hombres son el resultado de otros cambios en el ambiente, no tiene en cuenta que los hombres también pueden modificar el ambiente y que el educador debe ser, a su vez, educado”. Para Gramsci, la espontaneidad pura no existe en la historia: siempre hay una ordenación (que implica una adquisición histórica) y que se expresa en “una concepción tradicional popular del mundo”. La relación entre ésta y la teoría sistemáticamente elaborada no es una relación de oposición sino de complementación: la diferencia es cuantitativa y no cualitativa, lo que hace posible una reducción recíproca. La condición para que esa reciprocidad tenga lugar es que el polo “dirección consciente” no sea abstracto, no consista “en una repetición mecánica de las fórmulas científicas o teóricas”; no confunda a la política con la disquisición teórica. Y agrega: “Esta unidad entre la espontaneidad y la dirección consciente, o sea la disciplina, es precisamente la acción política real de las clases subalternas en cuanto política de masas y no simple aventura de grupos que se limitan a apelar a las masas”.

Sintéticamente, la hegemonía para Gramsci —a diferencia de como planteaba el problema el marxismo anterior— no es un proceso mecánico de alianzas entre clases ya constituidas, una de las cuales tendría el liderazgo de ese bloque, sino un proceso de constitución de lo “popular nacional”, a partir de una dirección ético-cultural de la capacidad para constituir una “voluntad colectiva” que demuestre una clase fundamental. El proceso mismo de constitución implica una relación pedagógica capaz de integrar a los individuos en un nuevo “conformismo”, pero esa relación es dialéctica: en ella el educador debe ser educado.

### III. Los intelectuales como organizadores de la hegemonía

Esta categoría social adquiere en Gramsci, por primera vez en el marxismo, una dimensión distinta de la clásica, según la cual eran considerados, o como materia social para una alianza con los trabajadores manuales, o como un problema que remitía a la problemática más global de la relación entre marxismo y cultura moderna.

El lugar que ocupa el concepto de intelectual en la estructura teórica de Gramsci es absolutamente central. Hacia fines de 1931, confirmando lo ya planteado en una carta anterior en la que señalaba que el eje de su trabajo carcelario sería un estudio sobre los intelectuales y, a partir de su función, sobre el Estado, Gramsci inicia la redacción de lo que serán 10 cuadernos, núcleo central de los 33 que contendrán sus materiales de la cárcel. El título que los unifica es el de “Notas dispersas y apuntes para una historia de los intelectuales italianos”.

Gramsci ve su obra como una investigación sobre los intelectuales. Para Gramsci, los intelectuales no constituyen un grupo social autónomo sino que “cada grupo social, naciendo en el terreno originario de una función esencial del mundo de la producción económica, crea conjunta y orgánicamente uno o más rangos de intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de la propia función no sólo en el campo económico sino también en el social y en el político”.

En este sentido, si bien todos los hombres son intelectuales, no todos tienen en la sociedad la función de intelectuales. No se puede separar al *homo faber* del *homo sapiens*; no tiene sentido hablar de no intelectuales, pero cuando se distingue entre éstos y los intelectuales se hace referencia a una función social que éstos cumplen como “especialistas”. Las características de esta función cambian con los tiempos: el tipo tradicional sería el literato, el filósofo, el artista. Pero “el modo de ser del nuevo intelectual ya no puede consistir en la elocuencia, motor exterior y momentáneo de los afectos y las pasiones, sino que el intelectual aparece insertado activamente en la vida práctica como constructor, organizador ‘permanentemente persuasivo’, no como simple orador y sin embargo superior al espíritu matemático-abstracto; a partir de la técnica-trabajo llega a la técnica-ciencia y a la concepción humanista histórica sin la cual se es ‘especialista’ y no se llega a ser ‘dirigente’ (especialista más político)”.

Crear las condiciones para una transformación social es crear un nuevo tipo de intelectual, cuya base en el mundo moderno debe ser la educación técnica, estrechamente ligada al trabajo industrial. Aquí aparece claro lo que será el desarrollo

final de sus *Cuadernos*: la idea del “americanismo” (industrialismo) como pivote de la nueva civilización y la necesidad de ajustar la conformación del “hombre colectivo” a las necesidades de ese desarrollo, que nace de la fábrica.

#### IV. La educación como proceso formativo del “conformismo social”

“La complejidad de las funciones intelectuales en los diversos estados se puede medir objetivamente por la cantidad de escuelas especializadas y por su jerarquización: cuanto más extensa es el área escolar, y cuanto más numerosos son los grados verticales de la escuela, tanto más complejo es el mundo cultural, la civilización de un determinado Estado”. La función de la escuela es organizar la parte principal de la tarea formativa del Estado (y por lo tanto de la elaboración de un consenso hegemónico): “elevar a la gran masa de la población a un determinado nivel cultural y moral, nivel (o tipo) que corresponde a las necesidades del desarrollo de las fuerzas productivas y por consiguiente a los intereses de las clases dominantes”. Esta adecuación no puede ser formal ni se agota en la instrucción referida a alguna “especialidad”: de lo que se trata es de un proceso más complejo de formación de la personalidad.

Éste es el marco en el que se ubican sus apuntes específicos sobre educación, notoriamente influidos por su concepción del hombre como formación histórica, como conjunto de relaciones sociales, como inserción del individuo en la colectividad. La educación es así, para Gramsci, lucha dialéctica contra la naturaleza, del mismo modo que la hegemonía en el plano político es lucha contra la espontaneidad.

El punto de partida pedagógico de Gramsci es el rechazo tanto del determinismo mecánico como del innatismo trascendental. Es decir, su punto de partida es una definición de lo humano y de lo natural y de sus relaciones.

Ni el determinismo ni el innatismo explican al hombre como una producción histórica. No existe una “naturaleza humana” al margen de la historia. Para Gramsci el error de la pedagogía moderna es el de haber caído en un error inverso al de la filosofía de la educación (jesuítica, autoritaria) que quería combatir. Así, el activismo pedagógico se transformó en una “especie de iglesia que ha paralizado los estudios pedagógicos y ha dado lugar a curiosas involuciones”. “La espontaneidad —agrega— es una de esas involuciones: se llega casi a creer que el cerebro del niño es una especie de ovillo que el maestro ayuda a desenredar. En realidad, cada generación educa a la nueva generación, es decir, la conforma, y la educación es una lucha contra la naturaleza para dominarla y crear el hombre adecuado a su época”.

La tarea de la escuela —y dentro de ella el papel activo del maestro como dirigente intelectual— es realizar el nexo entre instrucción y educación. Este proceso, cuyo fin es crear un conformismo social, implica un cierto grado de coacción disciplinaria.

La pregunta es (y así la formula Gramsci): “¿cómo logrará el hombre individual incorporarse al hombre colectivo? ¿Cómo se deberá ejercer la presión educativa sobre los individuos, obteniendo de ellos el consentimiento y la colaboración, convirtiendo así en libertad la necesidad y la coacción?”. La respuesta la da en

otro texto, ya citado, y referido al plano más general de la política: la relación entre “espontaneidad” y “dirección consciente” no puede ser mecánica ni abstracta; para ser válido el conformismo debe ser “dinámico”.

## V. El “americanismo” como una nueva civilización

El principio educativo en Gramsci gira alrededor de dos conceptos: el industrialismo (o “americanismo”) como característica del mundo moderno y el antiespontaneísmo no abstracto sino dinámico. Ambos quedan a su vez ligados por otro concepto que les dará unidad: el de trabajo. “El hombre moderno —dice en una carta— debería ser una síntesis de lo que ha sido propuesto como carácter nacional: el ingeniero americano, el filósofo alemán, el político francés; recreando, por así decirlo, al hombre italiano del Renacimiento, el tipo moderno de Leonardo Da Vinci, convertido en hombre masa o en hombre colectivo, pero manteniendo su fuerte personalidad y su originalidad individual”.

Enfrentándose tanto a la “escuela humanística” como a la “escuela profesional”, Gramsci apunta su propio ideal de escuela. Propugna así un sistema escolar a partir de “una escuela única inicial de cultura general, humanística, formativa, que conforme el desarrollo de la capacidad de trabajo (técnica e industrialmente) y el desarrollo de la capacidad de trabajo intelectual. De este tipo de escuela única —añade— a través de repetidas experiencias de orientación profesional se pasará a una escuela especializada o al trabajo productivo”. En ese esquema, lo formativo “desinteresado” de la escuela humanística y lo especializado de la escuela profesional, que en el pasado marcaban la separación entre la educación para los ricos y la educación para los pobres, se articulan en una unidad que reconoce la necesidad de vínculos entre cultura y producción, superando la contradicción entre humanismo y técnica.

A manera de apuntes, de notas sueltas muchas veces sin mayor sistematización, Gramsci propone líneas de desarrollo posible, en cuanto a métodos, contenidos y organización escolar, de esta concepción pedagógica. Es casi seguro que buena parte de esas propuestas hayan sido superadas. Lo más importante es, a mi juicio, el interés demostrado por Gramsci, a partir de su teoría de la hegemonía, por explorar el mundo de la pedagogía y de la escuela como el elemento central para la constitución de los sujetos sociales, en el interior de un enfoque dialéctico que trata de superar los riesgos del determinismo mecánico y del innatismo.

## ALTHUSSER, LA sociología Y LA EDUCACIÓN\*

*Felipe Campusano Volpe*

### I. Contextualización histórica del pensamiento de Louis Althusser

Este ensayo pretende presentar de manera más o menos amplia y general el pensamiento de Louis Althusser, comenzando por un esbozo general de su biografía intelectual y política, para pasar después al análisis de algunos conceptos fundamentales en torno a su concepción de la filosofía, o sea, su concepción epistemológica del marxismo, y de la teoría marxista. Todo ello para llegar al punto central de este escrito que es el tema de la teoría de la ideología desarrollada por Althusser y sus conexiones con el problema de la educación y la sociología educativa.

En cuanto a su ubicación inmediata y personal, habría que señalar que Althusser es un personaje del pensamiento marxista francés que constituye una parte de la generación que madura en el periodo de entre guerras y que logra su madurez intelectual, política y filosófica en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial, mientras que su consolidación propiamente teórica aparece entre 1970 y 1975. Otro rasgo fundamental de Althusser, en términos personales, sería su clara afición por un marxismo bastante académico y particularmente filosófico, característica que comparte, en buena medida, con toda su generación. Habría que señalar también que sus intereses provienen de una formación doctoral, la cual se ubica dentro de la corriente epistemológica de Bachelard y de un historiador de la ciencia como Candilef, que constituyen las influencias inmediatas y más fuertes con relación a sus posiciones políticas.

Otro punto importante, es el hecho de que Althusser se radicaliza, o toma partido en términos políticos, a partir de la Guerra Civil Española y, posteriormente, con la ocupación de Francia por los nazis en 1940-44 para llegar a afiliarse al Partido Comunista Francés a los 30 años, en 1948. Es decir, Althusser ingresa al Partido Comunista en un periodo de franca madurez.

Su obra fundamental aparece entre 1962-1965, y marca un gran hito en la teoría marxista; en primer lugar, porque constituye el primer gran sistema teórico que se consolida dentro del contexto marxista francés, el cual contaba con un desarrollo teórico bastante pobre dentro de la corriente marxista.

---

\* Transcripción de la cinta magnetofónica grabada durante la conferencia dictada para el seminario de "Corrientes Contemporáneas en Sociología de la Educación", México, mayo de 1980.

Hay algunas otras características importantes en la aportación teórica del pensamiento de Althusser. Entre ellas, su carácter profundamente polémico, fuertemente controvertido, basado en la radicalidad de su interpretación de la obra de Marx y del movimiento marxista en general. A su vez, el carácter polémico de su obra tiene también raíces en la forma del lenguaje típico que utiliza toda su corriente, la cual se encuentra, por su parte, permeada por una serie de corrientes teóricas que vienen a confundirse dentro de la gran tradición teórica del marxismo; se trata de un lenguaje epistemológico, un lenguaje profundamente filosófico, embebido de las categorías del psicoanálisis.

Por otra parte, un elemento más en que destaca la importancia de su pensamiento, es que Althusser ha tenido una evolución y un desarrollo teórico muy “contrastantes”, es decir, ha pasado de etapas muy agresivas en lo que a la definición de sus tesis principales se refiere, a posiciones autocríticas igualmente radicales; ello hace que su obra esté caracterizada por una serie de etapas y de “zig-zags” más o menos fuertes. Todo ello ha hecho que la obra de Althusser cobre una gran relevancia dentro del desarrollo del marxismo contemporáneo y que se pueda decir que su influencia se registra prácticamente en todos los niveles del pensamiento marxista de los años sesenta a la fecha.

En cuanto a lo que correspondería a una contextualización histórica más amplia, podemos empezar señalando que Althusser representa, de alguna manera, la culminación de una breve, pero muy sustancial corriente teórica en el marxismo que Perry Anderson ha caracterizado en términos muy específicos como el marxismo occidental, tratando de distinguirlo de toda la corriente teórica que viene desde los clásicos hasta nuestros días. De esta manera, se concibe al marxismo occidental—y en especial a la generación de Althusser— como una forma particular y una etapa específica de la teoría marxista.

Quizá los antecedentes inmediatos de esta generación de marxistas, serían precisamente tres grandes pensadores marxistas inmediatamente anteriores: Lukács, Korsch, y Gramsci, quienes no obstante ser sus antecesores, se distinguen radicalmente de los marxistas occidentales en que, al mismo tiempo que eran los grandes teóricos y filósofos marxistas de su tiempo, se encontraban comprometidos e insertos en la práctica política.

A partir de ésta, que constituye ya la 3a. o 4a. generación del pensamiento marxista, se da un proceso de tránsito del marxismo de las zonas germanas y orientales a los países propiamente occidentales de Europa; este giro geográfico del marxismo se da a partir de 1945, en el periodo inmediato posterior a la Segunda Guerra Mundial.

Este giro no sólo constituye un cambio de escenario nacional y cultural, sino que significa un cambio sustancial, cualitativo, de las relaciones entre la teoría marxista y la práctica social y política; cambio que consiste, en lo fundamental, en una ruptura, en una escisión radical entre el desarrollo de la teoría marxista y su práctica social. Es evidente, por ejemplo, que en la generación de Trotsky o en el marxismo austriaco y soviético, la unidad entre teoría y práctica del movimiento marxista y socialista era mucho más estrecha y que, a partir de esta generación que estamos considerando como la que propiamente consolida al marxismo occidental, se da una ruptura cada vez más tajante entre la teoría y la práctica socialista.

Dicha ruptura se genera a partir de 1918 y viene a extenderse por un largo periodo que abarca hasta 1968 (por señalar una fecha convencional) aproximadamente. Esto ha tenido una consecuencia inmediata que afecta el carácter y la naturaleza mismos de la teoría marxista de estas escuelas que se desarrollan: tanto los pensadores de la escuela de Frankfurt con Marcuse y Adorno, como la generación de Althusser, es decir, Lefevre, Sartre, Goldman y hasta Coletti, todos ellos pensadores occidentales, practican un marxismo alejado de la práctica política, enclaustrado en las universidades y centros de estudios y que adquiere un corte académico y filosófico muy particular.

Todo ello, valga la aclaración, no es gratuito, sino que tiene una explicación concreta e histórica cuya base fundamental es, en primer lugar, la derrota de todos los movimientos obreros y de la social democracia occidental europea a partir de 1920. Este grave descalabro del movimiento socialista europeo marca, de forma definitiva, el desarrollo teórico del marxismo occidental. Al mismo tiempo, o como consecuencia de la derrota del movimiento socialista europeo, surgen una serie de regímenes dictatoriales, procedentes del fascismo, que capitalizan las derrotas del movimiento obrero y, por tanto, cambian el panorama político de Europa occidental. Ello tiene como base, también, el tránsito a una nueva etapa del desarrollo capitalista: la etapa propiamente imperialista en la que se consolida el capital monopólico.

A este panorama político que se dibuja en Europa occidental, viene a sumarse otro problema de gran envergadura y que plantea también una grave crisis para el desarrollo de la teoría marxista: la deformación del socialismo soviético en su modalidad stalinista a partir de la muerte de Lenin y el acceso de Stalin al poder. Ello constituye una especie de “camisa de fuerza”, una deformación política inaceptable para muchos regímenes y partidos comunistas europeos.

Las deformaciones que empiezan a consolidarse bajo el mando de Stalin, y que encuentran su punto más álgido en 1934 con las purgas bolcheviques en el interior del partido y del aparato burocrático soviético, pasando por la política de socialización de la producción agrícola, trajeron como consecuencias inevitables las deformaciones subsecuentes de la línea política del socialismo en todos los partidos comunistas occidentales.

Todo esto formó un cuadro sumamente desalentador y crítico para todos aquellos que se formaron precisamente en esta generación; es decir, tanto la escuela de Frankfurt como los pensadores franceses: Sartre, Goldman, Lefevre, además de Coletti, en el pensamiento italiano. Todos ellos nacieron bajo el signo de la derrota de los movimientos ante el fascismo y de la degeneración del régimen soviético.

Esta situación general, además de condicionar lo que ya mencionamos como una transformación del marxismo en una disciplina un tanto académica, fundamentalmente filosófica y enclaustrada en las universidades, también propició la creación de un clima de pesimismo radical, de desesperación política que es una característica de todos los autores arriba mencionados: esto favoreció una situación de tensión constante de las relaciones entre los partidos comunistas y sus intelectuales.

Todo esto constituye un proceso largo que va desde los años veinte (donde se ubica el principio de las derrotas del movimiento obrero) hasta el vigésimo congre-

so en 1956. A partir de esa fecha se produce, tanto en el interior como en el exterior de la Unión Soviética, una reacción contra el stalinismo, una crítica y autocrítica del proceso soviético y, consecuentemente, una ruptura de la hegemonía soviética sobre los movimientos comunistas europeos.

Paralelamente, se produce también la ruptura del bloque socialista, que se constituye fundamentalmente por el fenómeno de la revolución china y su subsecuente revolución cultural (lo que constituye otro elemento en la obra de Althusser). Otro cambio favorable para la apertura y enriquecimiento del campo problemático del marxismo, está marcado por las revueltas estudiantiles, tanto estadounidenses como europeas, de los años sesenta. No obstante, los elementos fundamentales que he destacado persistieron: un pesimismo crónico respecto de la práctica política marxista, un divorcio radical entre teoría y práctica socialistas y un carácter eminentemente académico de la teoría marxista.

Como rasgos positivos, quizá pudieran destacarse el hecho de que todos estos autores se caracterizan, fundamentalmente, por realizar una serie de búsquedas temáticas que habían estado ausentes del pensamiento marxista anterior; que todos estos autores se preocupan por buscar campos complementarios al desarrollo clásico de la economía política marxista, desde Lukács, que se interesa por la estética, Gramsci, que se interesa por los problemas de la superestructura y el Estado, y Korsch, que se interesa por las relaciones entre filosofía y economía. Por otro lado, la escuela de Frankfurt también contempla una diversificación de temas, por ejemplo, Adorno con la música y Marcuse con la teoría psicoanalítica.

De igual manera, podemos localizar en Althusser esta búsqueda de nuevos temas para el desarrollo político e ideológico de la teoría marxista.

Con relación al concepto teórico más específico de Althusser, habría que señalar que el marxismo en Francia se encontraba prácticamente ausente, ya que antes de Althusser podemos encontrar muy pocos elementos teóricos que caracterizaran al pensamiento francés como una fuente de aportes al desarrollo del marxismo.

Se podría decir que hasta antes de 1918 el panorama del pensamiento marxista en Francia era prácticamente nulo (aunque con algunas excepciones); aún más, podría afirmarse que el marxismo en Francia no había tenido ninguna penetración sustancial; la obra de Marx había sido traducida al francés sólo en una mínima parte, y los círculos intelectuales de marxistas que había debían su existencia a la supervivencia de doctrinas premarxistas típicamente francesas y a un jacobinismo de corte burgués que penetraba en las capas proletarias francesas.

A partir de 1918 se produce un primer acercamiento entre los intelectuales y el Partido Comunista Francés; sin embargo, esta aproximación se vería inmediatamente empañada por las deformaciones y los problemas que ocasionó el desarrollo del socialismo soviético. Estas contradicciones desgarraron, en buena medida, a todos los intelectuales franceses de la época, como por ejemplo al mismo Lefevre.

No es sino hasta 1944, después de la ocupación nazi en Francia, durante su liberación, cuando el Partido Comunista Francés resurge y se desarrolla como una gran fuerza política, ya que, a lo largo de la resistencia, había logrado penetrar en

amplias masas de la población. En ese momento se da una verdadera aproximación entre los intelectuales franceses y el marxismo. Althusser constituye uno de los ejemplos típicos de este marxismo occidental y de los intelectuales franceses que a partir de los años cuarenta —y en particular de 1948— se afilian ya de manera definitiva al Partido Comunista Francés.

Althusser es, sin duda, un típico filósofo académico en el sentido de que es todo menos un político y un militante crítico; por otra parte, también en cuanto a su formación intelectual, en Althusser encontramos muchas influencias de corte idealista muy acentuadas: toda la corriente psicoanalista (particularmente Freud mismo) y la lectura lacaniana de Freud, que es quizá una de las fuentes más importantes del pensamiento de Althusser; además —y paradójicamente— aunque muy lejano, Spinoza. Todas ellas consolidan el pensamiento de Althusser quien, como dijimos anteriormente, se sitúa como un gran hito en el pensamiento marxista a partir del periodo 60-65, cuando aparecen sus principales ensayos que son recopilados después (1965) en sus dos obras principales.

En términos generales, podríamos decir que la tarea fundamental que se propone Althusser es lograr una reconstrucción filosófica y epistemológica de la obra de Marx. Althusser propone un retorno a Marx, pero dicho retorno supone un cuestionamiento radical de la obra de Marx que implica una reconstrucción científica del materialismo histórico como ciencia de la historia y como ciencia de las formaciones sociales; su filosofía en particular se ha caracterizado con frecuencia como un antihumanismo en el sentido de que se polemizó sistemáticamente con el humanismo socialista además de elaborar una serie de críticas tajantes con respecto al historicismo y a las versiones historicistas del marxismo.

Por último, otra de las grandes características del pensamiento de Althusser sería la búsqueda y desarrollo de un nuevo tema. Althusser insiste con frecuencia en estas obras iniciales y en el hecho de que Marx, en *El Capital*, desarrolló lo que sería el análisis económico-político del modo de producción capitalista, aunque se considera que la obra de Marx adolece de deficiencias y grandes omisiones y apunta hacia el desarrollo de una filosofía marxista, de una epistemología marxista. Estos temas, sin embargo, habían quedado al margen de la producción del marxismo clásico; a partir de la obra de Althusser se plantea como tarea prioritaria del pensamiento marxista occidental el desarrollo de estos temas. Esta preocupación constituye un denominador común a todo el marxismo occidental, ya que casi todos sus representantes son predominantemente filósofos; epistemólogos dedicados al desarrollo de la teoría política marxista.

Una de las obras paralelas a la de Althusser es la obra de Nicos Poulantzas, que se ocupa precisamente de la teoría del Estado y de la teoría política marxista.

Resumiendo, diremos que el predominio filosófico en el marxismo occidental y la preocupación por una nueva temática plantean, de alguna manera, un enriquecimiento muy grande de la temática marxista, ya que todos sus representantes, como ya se dijo, se ocupan de temas como la estética, la literatura, la música; es decir, incursionan en áreas del saber contemporáneo que habían quedado al margen del

marxismo clásico y que habían sido obstaculizadas por las consecuencias teóricas del dogmatismo stalinista.

Ahora bien, con relación a la bibliografía básica de Althusser, vale la pena mencionar una mínima periodización general para poder ubicar los diferentes cambios o transformaciones de su obra.

En primer lugar, fue entre 1960 y 1965 cuando se publicaron las obras principales de Althusser, que son fundamentalmente: *La revolución teórica de Marx* y *Para leer El capital*. Es importante mencionar una tercera obra: *Problemas estudiantiles* en tanto que es relevante para el tema de la sociología educativa.

A partir de 1967, empieza a operarse un viraje y una transformación en la obra de Althusser, transformación que se encuentra plasmada en tres obras fundamentales: el *Curso de filosofía para científicos*, el texto *Cultura, Lenin y la filosofía* y finalmente el conocido texto titulado, *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* (1970).

Por último, restaría destacar otra etapa que va de 1973 a la fecha, y que se inaugura con lo que se conoce como la *Respuesta de Lewis* y que continúa con los elementos de autocrítica.

Evidentemente la obra de Althusser es mucho más amplia, pero lo que nos ha interesado es anotar aquellas partes de la misma que marcan los virajes más importantes de su pensamiento.

Ahora bien, hablando de lo que serían algunos conceptos fundamentales de la visión althusseriana del marxismo, hay que plantear el retorno a Marx que Althusser propone. Para él, resulta fundamental la necesidad de realizar una reconstrucción crítica, científica, del pensamiento marxista que, a su modo de ver, se ha visto contaminado de demasiados elementos ideológicos, de distorsiones provocadas por el proceso que ha seguido la práctica socialista. Por ello, el objetivo inaplazable para volver a Marx es plantearse una reconstrucción epistemológica del marxismo que rescate lo realmente científico, lo fundamental de la obra de Marx y que, por lo tanto, defina de manera rigurosa el materialismo histórico como ciencia e historia y el materialismo dialéctico como filosofía.

Lo que Althusser propone es lo que él llama una lectura sintomal de la obra de Marx que se opone, de manera antagónica, a lo que sería una lectura literal. No se trata, pues, de extraer de Marx una serie de pasajes que afirmen o nieguen aspectos, sino, por el contrario, de realizar una lectura estructural de Marx que nos remita, no a la serie de afirmaciones sueltas, yuxtapuestas, que normalmente configuran el sentido general de marxismo, sino que nos defina un nuevo cuerpo sistemático de problemas, donde radican precisamente el descubrimiento y la revolución teórica de Marx.

Esta lectura sintomal trataría de destacar o demostrar lo que Althusser ha llamado, adoptando una terminología bachelardiana, una ruptura epistemológica que se caracteriza por la construcción de un nuevo continente científico y problemático, constituido precisamente por la ciencia de la historia o la ciencia de las formaciones sociales. No se trata, pues, de una evolución continua, sino de una ruptura radical en el desarrollo de las ciencias sociales, lo que lleva a la definición de este nuevo espacio teórico que es el materialismo histórico y que produce un

nuevo objeto de conocimiento: el modelo de producción capitalista y las formaciones sociales capitalistas.

Son dos los puntos centrales para entender en qué sentido habla Althusser de la revolución teórica: en primer lugar, la definición de la dialéctica de Marx y su contraste o diferencia respecto de la dialéctica hegeliana de la cual proviene; es decir, las categorías de la dialéctica y de la contradicción.

El segundo punto (que será tratado más adelante) se refiere a las definiciones que Althusser hace de dos categorías centrales en su obra: la de ciencia y la de ideología y las diferencias que establece entre una y otra.

Con relación al primer punto, la crítica de Althusser a las concepciones convencionales de la dialéctica marxista es muy radical. Apoyándose en lo que él definió como una lectura estructural y problemática de la obra de Marx, Althusser nos enfrenta, de manera radical, con la famosa afirmación de Marx en torno a la inversión de la dialéctica hegeliana (posfácio a la segunda edición de *El Capital*). Marx habla allí de cómo, a través de su obra, se realiza una inversión de la dialéctica hegeliana, despojándola de los elementos idealistas de la filosofía hegeliana y recuperando su núcleo esencial. Althusser se pronuncia radicalmente en contra de esta formulación más bien superficial del mismo Marx y plantea que la dialéctica marxiana no es, de ningún modo, una simple inversión de la dialéctica hegeliana.

Por el contrario, dice Althusser, la dialéctica marxista supone una diferencia radical del método científico y también una definición nueva del objeto de la ciencia y de la filosofía marxista. Entra entonces el análisis de la teoría de la contradicción en Hegel y Marx para afirmar, dicho de manera esquemática, lo siguiente: para Hegel, la contradicción es simple, en el sentido de que se trata de una dialéctica unívoca y bipolar, de contradicciones radicales entre dos polos fundamentales que se dan en términos lógicos en la mayoría de los casos (el ser y el no ser; la plenitud o la determinación, la idea del espíritu y la enajenación). La existencia de dos polos fundamentales constituye la esencia de la dialéctica de Hegel en donde, nos dice Althusser, la totalidad se enajena, se niega en las determinaciones específicas y se recupera como tal de nuevo, haciendo equivalentes el principio y el fin de este proceso dialéctico; se trata, por tanto, de una lógica bipolar y simple.

En el caso de la dialéctica de Marx, por el contrario, se trata de una dialéctica y de una teoría de la contradicción compleja, en el sentido de que ha cambiado radicalmente el objeto de análisis que se proponen; éste no es ya, como en el caso de la filosofía hegeliana, la filosofía de la historia, sino la totalidad social, entendida como una totalidad compleja, articulada de instancias de la práctica social. Fue precisamente con objeto de explicar la dinámica de esa totalidad, que Marx redefinió la dialéctica de la contradicción.

En el centro de todo esto, el aporte más importante de la obra de Althusser consiste quizá en la definición de lo que él mismo ha denominado una “causalidad estructural”, mientras que la causalidad y la dialéctica en Hegel no pasan de ser lineales.

Para Marx, la contradicción y la dialéctica vienen a definir una nueva forma de causalidad, que sería de tipo estructural y que nosotros podemos comprender y ejemplificar si consideramos la forma en que Althusser analiza la articulación de

los diferentes niveles de la totalidad social. Estos niveles, definidos de manera más o menos convencional en términos de estructura económica, estructura política y superestructura ideológica, se relacionan y articulan a través de una causalidad estructural, que Althusser gusta de denominar “causalidad sobredeterminada”.

Se trata, pues, de ver cómo se articulan estos tres niveles de la totalidad social, y para ello Althusser define tres modalidades de esta articulación: en primer lugar, la ya muy conocida “determinación en última instancia” de lo económico (la estructura) sobre la superestructura política e ideológica; una segunda forma de articulación entre las tres instancias sería la que Althusser denomina “posición dominante”, y por último estaría la “posición decisiva o coyuntural”.

Se trata, pues, de abolir una causalidad expresiva lineal para hablar de una causalidad estructural en donde el todo causal es determinado por sus efectos y donde, de alguna manera, existe una determinación articulada de todas estas instancias. Esto constituye, desde el punto de vista de este trabajo, un punto fundamental de la reformulación althusseriana del materialismo histórico.

## II. La ideología en Althusser

Con relación a la concepción althusseriana de ideología, debemos referirnos en primer lugar a un elemento fundamental en los antecedentes de Althusser, partiendo de una simplificación de Gramsci. Gramsci se preocupó por desarrollar al máximo un área que estaba muy descuidada dentro del marxismo clásico y aun del posterior. Su obra gira básicamente en torno al análisis y definición del Estado como el conjunto del aparato estatal y la sociedad civil, en el seno del cual se dan fenómenos de gran importancia para lo que constituiría una teoría de la ideología, tales como las relaciones de consenso y hegemonía. Todos estos conceptos, que son fundamentales en el desarrollo del marxismo, son retomados por Althusser y de hecho este nuevo horizonte que le plantea el marxismo en la obra de Gramsci constituye, en cierto sentido, su punto de partida. La teoría de la superestructura, el consenso, la hegemonía, el funcionamiento de la ideología, el funcionamiento del Estado, son los temas centrales que Althusser asimila de Gramsci, y que conforman el punto de partida de su análisis.

El interés de Althusser por temas como la ideología, por otro lado, no es gratuito, sino que se remite a un contexto histórico particular; en primer lugar, porque el fascismo representó un fenómeno que resultó absolutamente inexplicable e irracional para todos los marxistas dentro de la concepción economicista que prevalecía. Parecía inexplicable que dada la madurez que habían logrado los partidos obreros, comunistas y socialdemócratas en Occidente, surgiera de pronto una reacción autoritaria y fascista que echara por tierra los logros de las organizaciones proletarias e incluso invirtiera el sentido del proceso político. En segundo lugar, hay que destacar el hecho de que en el capitalismo contemporáneo se acentúa de manera definitiva la relevancia política de la lucha ideológica en muchas instancias de la totalidad social occidental: la aparición de los medios masivos de comunicación, el papel de la escuela, el papel creciente del Estado, etc. Habría,

pues, una clara evidencia de que la lucha ideológica cobra una mayor relevancia política en el desarrollo de la producción capitalista y de su proyecto histórico; y esto queda aún más claro si tomamos en cuenta que tanto la revuelta estudiantil como la revolución cultural china (elementos que ya hemos mencionado), hacen énfasis particularmente en la crisis y en la relevancia política de los factores ideológicos para el desarrollo de la crítica del capitalismo y el desarrollo consecuente y sólido de una revolución socialista.

Ahora bien, pasando a la propia teoría de la ideología elaborada por Althusser, podemos decir que, en una buena medida, ésta parte de uno de los elementos más criticados de su obra, que es el que se refiere a la radical distinción epistemológica que sustenta, de manera definitiva, entre dos grandes procesos: el de la producción intelectual y el de los fenómenos ideológicos; es decir, distingue por una parte a la ciencia y por otro a la ideología como dos términos radicalmente antagónicos y tajantemente diferenciados en el sentido epistemológico. Esta diferencia está fundamentada en una concepción de la teoría con carácter autónomo (como la construcción de objetos del conocimiento científico), tema que Althusser acentúa particularmente tanto en sus obras iniciales como en sus obras posteriores.

Esta oposición radical, esta diferencia tajante entre ciencia e ideología, se plantea en los términos siguientes: Althusser distingue dos tipos de ideología: las ideologías teóricas y las ideologías prácticas, lo cual hace la diferenciación radical de ciencias e ideología. Por una lado, las primeras vendrían a ser aquel conjunto de cuerpos científicos ya anacrónicos, en los cuales se basa el desarrollo y el trabajo de la ciencia y a partir de los cuales se produce una nueva problemática y un nuevo objeto de conocimiento y, por tanto, una revolución teórica. Es decir, que las ideologías teóricas constituyen el punto de partida de la des-construcción y construcción de una nueva ciencia. Toda ciencia tiene su ideología teórica correspondiente contra la cual debe construir su objeto y su método y desarrollar una nueva concepción. Por otro lado, y de manera diferenciada, estarían las ideologías prácticas, que se definirían como la secreción natural de la vida práctica misma, de la práctica social en todas sus múltiples diferencias: económica, política e ideológica, y que estarían constituidas fundamentalmente por un sistema de representaciones falsas.

Para Althusser, la ideología es, en términos genéricos, una concepción falsa, deformada, primero de la relación científica o del objeto científico propiamente, así como de la realidad social misma. En este sentido, Althusser adopta una definición global genérica de ideología como conciencia falsa, siguiendo algunas de las definiciones principales del concepto marxista de ideología.

Ahora bien, es necesario profundizar en algunos puntos con el fin de aclarar el concepto althusseriano de ideología.

En primer lugar, se podría plantear el problema de cuál es el origen fundamental del fenómeno ideológico: la raíz básica del fenómeno ideológico radica en lo que Althusser ha definido como la opacidad general de las relaciones sociales; es decir, que los mecanismos fundamentales de una totalidad social no se presentan a la intuición inmediata. En general, toda totalidad social, toda formación social, es opaca en una primera observación y, por tanto, los factores fundamentales de su

funcionamiento en lo económico, en lo político y en lo ideológico quedan ocultos. En este sentido, habría que subrayar lo siguiente: esta opacidad general es tanto preclasista como posclasista; es decir, no está condicionada ni determinada, ni tiene su origen en la lucha de clases, sino que es anterior y más fundamental, en el sentido de que es un fenómeno que encontramos antes y después de la constitución de una sociedad dividida en clases. Un segundo elemento que determinaría la definición de ideología sería el fenómeno específico de la lucha de clases, particularmente en el caso del capitalismo, con la definición de las contradicciones fundamentales basadas en el capital y el trabajo. Esto determinaría la aparición de lo que Althusser denomina “fenómeno ideológico” como un conjunto o sistema de representaciones falsas que deforman el conocimiento y la realidad social. La opacidad general y la lucha de clases serían, pues, los elementos fundamentales para la explicación de la ideología en términos generales.

El resultado del fenómeno ideológico es, en primer lugar, un sistema de representaciones que oculta y deforma el conocimiento de la realidad en todas sus instancias; y, por último, su resultado o función básica en todas las sociedades estaría dado por el fenómeno de cohesión general. En efecto, encontramos que la ideología penetra todos los niveles de la realidad social y produce, como fenómeno fundamental, una cohesión general del sistema, que invade, incluso, el proceso productivo mismo, para no hablar de las otras esferas de la realidad social; es un fenómeno de lo que Marx mismo ha denominado como “cemento del edificio social”.

Ahora bien, ¿cómo funciona la ideología en términos más particulares? La ideología, nos dice Althusser, funciona como una interpelación, como una especie de llamado de atención que reclama la atención del sujeto y lo captura de alguna manera; como él mismo ejemplifica, es el simple llamado de una autoridad policiaca, la pura interpelación al individuo, lo que constituye el funcionamiento básico de la ideología. A través de esta interpelación se constituye de manera imaginaria el sujeto.

Resulta pertinente aclarar, en este momento, que Althusser hace una diferenciación entre individuo y sujeto en términos de que el individuo simple se constituye en sujeto a partir de esta interpelación de la ideología, y esto quiere decir que el individuo va a tener aquí ya una representación imaginaria de su relación con su circunstancia social; que se va a constituir en un sujeto libre, un sujeto que cree dominar, controlar, comprender y transformar su circunstancia social, lo que lo rodea en el orden económico, político y social. Así, pues, esta interpretación tiene como consecuencia la constitución imaginaria del sujeto; éste se considera como tal en tanto que se concibe libre y autónomo respecto a su comportamiento y a su dominio sobre las relaciones sociales. Se trata, por tanto, de una constitución imaginaria —y por consiguiente ideológica— del sujeto en tanto que está deformando su verdadera relación con su contexto o con lo que lo rodea socialmente. Es aquí, precisamente, donde tendríamos que considerar el papel tan importante que juega la escuela en la constitución del sujeto. La escuela se ubica detrás de todo este modelo de la ideología de Althusser y es quizá el prototipo del mecanismo ideológico fundamental de la interpelación y constitución imaginaria del sujeto.

Esto conlleva necesariamente la imposición de la ideología dominante, la cual está evidentemente relacionada con la articulación o la diferenciación de las clases sociales y que, por tanto, plantea el dominio ideológico de la clase económicamente dominada, así como el sometimiento del sujeto a esta ideología y a la reproducción ideológica del sistema fundamental del proceso productivo que da lugar a la lucha de clases.

Ahora bien, este sometimiento y el desarrollo de la ideología del sistema se dan en términos materiales, es decir, no constituyen fenómenos espirituales, evanescentes, que no se pueden precisar con detalle, sino que, para Althusser, la ideología tiene una forma de operación material, una realidad sensible, concreta, perceptible que está constituida por el conjunto de aparatos ideológicos de Estado que él mismo ha definido y que son: la familia, la iglesia, la escuela, los medios de comunicación, la alta cultura, y otros; esto representa el aspecto material específico y concreto a través del cual la ideología opera.

Un aspecto más que resulta importante destacar dentro de los aportes de Althusser, es el hecho de que borra la diferencia entre lo público y lo privado, y hace notar que la familia, la iglesia y la escuela, aun cuando aparentemente forman parte del sector privado y están jurídicamente definidos en la esfera de lo privado, en realidad forman parte de lo público y de la reproducción ideológica del modo de producción capitalista, ya que forman parte del escenario de la lucha ideológica.

Todo lo anterior constituye uno de los aportes básicos y fundamentales altamente apreciables en la obra de Althusser, ya que, de alguna manera, este análisis del fenómeno ideológico esta en consonancia con una serie de transformaciones reales, concretas y muy importantes del capitalismo contemporáneo; en primer lugar, porque destaca todas las formas sutiles de reproducción y de control ideológico que se dan como parte fundamental de la reproducción general del sistema capitalista, y ello se refiere, de alguna manera, al descubrimiento de cómo se nos introduce ese policía que llevamos en la cabeza y que resulta más importante que la represión típica de los aparatos propiamente represivos del Estado en cuanto tal (la policía, el ejército). En segundo lugar, inaugura todo un campo de análisis (que sería desarrollado paralelamente por otros autores).

Resulta importante, tomando como base todo lo anteriormente expuesto, enunciar brevemente algunas críticas a la obra de Althusser, si bien salvando los elementos críticos y autocríticos que él mismo ha desarrollado.

En primer lugar, me parece que lo más criticable y lo que constituye el centro de las deformaciones generales de las que adolece la obra de Althusser, está en la separación epistemológica radical entre ciencia e ideología, en esa pretendida autonomía de la práctica teórica y la consecuente subordinación sistemática de la práctica política y de la lucha de clases. Es decir, que para Althusser la esfera de la práctica teórica y de la ciencia se define con radical autonomía en su método, en su desarrollo y en su historia respecto de la práctica política de lucha de clases. Sin embargo, esto ha sido rectificado por el mismo Althusser, quien en sus elementos de autocritica ha señalado esta diferencia un tanto metafísica como una deformación teorícista, como una polarización especulativa. Pero no cabe duda de que sigue siendo una de las

coordinadas fundamentales de su obra y que constituye el centro de la crítica que se ha desarrollado ya de manera convencional en Francia, sobre todo con Ranciere, que es quien ha penetrado con mayor agudeza este problema y ha señalado puntos de vista muy importantes respecto de la crítica que anotábamos. Hay que señalar también la obra de Adolfo Sánchez Vázquez, *Ciencia y Revolución*, que constituye un análisis de la obra de Althusser, en la que la crítica se centra, igualmente, en la separación epistemológica radical entre ciencia e ideología.

Habría que señalar, además, que como consecuencia de la separación que mencionábamos (y también como consecuencia del contexto histórico generacional en el que Althusser se desarrolló como marxista occidental) su marxismo está contaminado por la obsesión de hacer de él una ciencia respetable, una ciencia académica “aséptica”, por ello considero excesiva la cantidad de simplificaciones políticas que este cientificismo de Althusser comporta, y esto se manifiesta de una manera explícita precisamente en el texto que se titula *Problemas estudiantiles*, en el que hace una sorprendente defensa del saber académico y sus formas (el respeto al maestro y a su autoridad, las distancias entre “saber” y “no saber”, etc.), pero, al mismo tiempo, su conservadurismo no le permite distinguir entre el contenido y la forma de desarrollo del proceso educativo, ya que para él esta última no tiene importancia, en contraposición con Ranciere, quien había hecho la crítica fundamental de que es el saber —no la ciencia— el que se transmite a través de una serie de ritos, de criterios de autoridad, de formalizaciones, que afectan el contenido mismo del saber académico. Todo ello me parece sustancial porque definitivamente apunta a la crítica del conservadurismo académico de Althusser, el cual constituye un obstáculo para la transformación crítica de la escuela y del saber académico.

Por otra parte, refiriéndonos ya a la crítica en un sentido político más sustancial, habría que anotar que no obstante que la obra inicial de Althusser se define como una intervención política, es decir que no pretende quedarse al margen del curso político de su tiempo, en su obra sólo encontramos una o dos menciones superficiales y banales sobre el stalinismo; éste se ve reducido a un fenómeno de culto a la personalidad, lo cual resulta sorprendente en un autor que ha hecho la crítica del sujeto en la historia y de la importancia de las voluntades individuales en el desarrollo histórico. El stalinismo, a pesar de que constituye uno de los grandes escenarios de su desarrollo teórico, resulta criticado por Althusser apenas en forma superficial y mínima, y esto tiene que ver con su militancia y particular adscripción política al Partido Comunista Francés; no hay en él a lo largo de toda su obra (incluyendo sus etapas críticas y autocríticas) ningún análisis sustancial y crítico del stalinismo y de la burocratización posterior del sistema socialista soviético. Esto me parece sumamente lamentable, porque marca un límite ideológico definitivo en el desarrollo teórico de la obra de Althusser.

Sólo restaría anotar que en la teoría althusseriana de la ideología encontramos una distorsión de la misma en tanto que constituye una versión conservadora y políticamente cuestionable, en el sentido de que la ideología es considerada como un fenómeno ahistórico, preclasista y posclasista, cuyo origen no radica en la lucha de clases sino en la opacidad de las relaciones sociales; todo ello apunta

hacia una visión no política, no clasista del fenómeno ideológico que, desde mi punto de vista, resulta muy cuestionable no sólo por la política ni por las afirmaciones de Althusser, sino precisamente por sus omisiones. El análisis que él propone de los aparatos ideológicos de Estado tiene una fuerte carga reformista en el sentido de que en sus análisis casualmente está ausente, de manera definitiva, el problema fundamental de los aparatos represivos del Estado, que en realidad son los elementos que articulan la totalidad de la gestión política del Estado: los aparatos de represión directa, física y violenta.

Casualmente, este fenómeno es echado a un lado por Althusser, y decimos esto porque en su obra no analiza ni enfatiza con suficiente rigor el papel estructural y articulador de los aparatos represivos del Estado y, en contraposición, todo su interés se centra en el problema de los aparatos ideológicos del Estado. Esto me parece definitivamente reprochable, ya que la instancia que articula la gestión del Estado está constituida, definitivamente, por los elementos represivos del Estado.

Por otro lado, habría que mencionar otra gran omisión en la obra de Althusser: que no plantea nunca, quizá por pesimismo crónico, el proyecto de la extinción del Estado burgués, del Estado clasista. Éste es un problema de gran importancia y que, sin embargo, Althusser soslaya, dando toda la importancia a las formas de sometimiento ideológico de Estado, haciéndonos ver de esta manera que el problema principal de la reproducción del aparato político e ideológico del Estado burgués está en aquéllos y no en el Estado mismo. En tanto no se plantea el problema de la evolución del Estado, no se plantea tampoco el problema de los aparatos represivos, y por ello los aparatos ideológicos aparecen como el frente fundamental de la lucha ideológica, lo cual lleva a una omisión de los problemas teóricos.

### III. Althusser y la educación

Finalmente, con respecto a la ideología y sus conexiones con la educación, es menester presentar algunos supuestos e implicaciones generales de esta relación.

La reconstrucción del marxismo propuesta por Althusser y su particular énfasis en el análisis de la ideología tiene una relación estrecha y articulada con respecto al problema de la educación y de la sociología de la educación en particular. La educación y la escuela (haciendo equivalentes escuela y sistema educativo) funcionan en términos de lo que podríamos llamar el proceso de reproducción. En efecto, como un aparato de reproducción ideológica que tiene penetración en el mismo proceso productivo de un sistema dominante (como es el sistema capitalista), fundamentándolo y reproduciéndolo, la escuela funciona como un proceso de introducción ideológica, como un aparato de represión, como una disciplina de normalización y como una relación de poder que se da en el saber frente al no saber con base en el conocimiento científico, en las formas, ritos y ceremonias del proceso educativo. Creo que para analizar el proceso educativo —la institución educativa— es indispensable partir de una concepción global de lo que sería, en términos marxistas, el problema de la ideología, y me parecen demasiado escépticas las posiciones que se niegan a abordar este tema; la relación entre el fenómeno educa-

tivo y el ideológico es evidente, así como la vinculación articulada entre el nivel de análisis de la escuela como aparato de reproducción y como elemento de la relación de poder que normaliza, disciplina e incluso discrimina socialmente.

Siguiendo esta línea de razonamiento, podemos decir que la escuela, en su imagen ideológica dentro de la ideología pequeño burguesa aparenta ser un canal de democratización, un canal de igualitarismo y de movilidad social; considero, pues, que todo esto constituye la ideología de la escuela. Sin embargo, lo que no podemos afirmar es precisamente el hecho de que la escuela es este canal de movilidad e igualitarismo, ya que, por el contrario, es un aparato de poder, de represión ideológica y de una disciplina normalizadora; por otro lado, este aparato no sólo reprime y normaliza ideológicamente, sino que también discrimina socialmente. La ideología no viene a subsanar las diferencias de clase sino que las acentúa y lleva a un extremo mayor; es decir, es precisamente el rendimiento escolar el que finalmente determina esta discriminación social más radical —discriminación que desde luego tiene su base en la diferenciación de las clases sociales—; por lo tanto, a mi modo de ver, esta crítica de la ideología es, a su vez, una crítica de la escuela. Asimismo, sería necesario poner énfasis en las funciones reales de la escuela dentro de este proceso de reproducción del sistema capitalista y de las clases.

Por una parte, con respecto al problema de la escuela y la superestructura ideológica (independientemente que este concepto provenga o no de Marx o de Engels o se haya desarrollado con tales y cuales deformaciones), a pesar de sus limitaciones descriptivas y topológicas, ha tenido una operatividad y un funcionamiento crítico importantes, en el desarrollo de la teoría marxista. En este sentido, la labor de Althusser consistió en enriquecerlo y en darle un contenido específico como instrumento teórico-fundamental para el análisis de los procesos ideológico y estructural; ahora bien, sería posible confirmar o reafirmar la proposición de Althusser en el sentido de que la escuela, en la sociedad burguesa moderna, ha venido a constituir (aunque con menos énfasis en la sociedad tecnológica contemporánea) el aparato ideológico predominante dentro del funcionamiento de reproducción del sistema social.

Sin embargo, hacia los años setenta, esto ha pasado a segundo término en función precisamente de los medios de comunicación masiva y de otros elementos y procedimientos de comunicación que funcionan predominantemente como elementos de transmisión e introducción de la ideología. Pero, de cualquier manera, la escuela actualmente (en el capitalismo monopólico) sigue funcionando como el instrumento básico del proceso ideológico en el sentido de que no sólo actúa en favor de la reproducción ideológica general de la sociedad y de las relaciones de producción, sino más particularmente en favor de la íntima relación entre la escuela y el Estado. Es decir, que la escuela aparece como el instrumento fundamental a través del cual se introduce y se estructura aquello que es considerado el fundamento de la concepción del Estado y de la sociedad civil contemporánea: la división social del trabajo, a través de la cual se diferencia radicalmente el trabajo manual del trabajo intelectual; diferencia que, a su vez, alimenta la posibilidad misma del funcionamiento del Estado y del proceso productivo.

Es en este sentido que la escuela sigue jugando un papel fundamental en cuanto a la reproducción general de las relaciones de producción y en cuanto al funcionamiento del Estado mismo; es decir, nos referimos a la esfera de los intelectuales y del trabajo intelectual en general.

En resumen, es importante destacar el punto de la división social del trabajo y su acción sobre la escuela como base de las relaciones entre Estado y sociedad civil, por un lado, y el proceso de reproducción por otro; más aún, en un sentido general (siguiendo los planteamientos de Santiago Ramírez) habría que destacar el hecho de que sin duda alguna la escuela es también uno de los procesos prototípicos en donde se da una relación de poder entre “saber” y “no saber”, del saber como instrumento de poder coercitivo, discriminatorio, normalizador, que favorece la supervivencia de la ideología dominante; es decir, el análisis de la relación de poder que se encuentra en la escuela (y no sólo en ella, sino también en otros tipos de relación como por ejemplo entre hombre y mujer) y que están al margen de la lucha de clases aunque políticamente articulados a ella.

Al respecto, considero meritorios los análisis de Michel Foucault en torno a las microsituaciones de poder, entre las que se encuentra ubicada la escuela.

Por último, quisiera hacer algunas reflexiones sobre la cuestión de la sociología educativa y el análisis althusseriano del proceso educativo. Si bien es cierto que ni en Marx ni en Althusser podemos localizar de manera explícita y desarrollada una teoría de la educación, y menos aún una sociología de la educación, el hecho de que no exista con claridad teórica una definición del problema de qué es sociología y qué es educación, no obsta para entender y constatar, de manera inmediata, que el proceso educativo es una de las realidades más omnipresentes a lo largo de nuestra vida cotidiana y de la vida tanto de la esfera privada como de la esfera pública; por ello, a partir de las bases teóricas del marxismo y de la visión althusseriana, puede desarrollarse una concepción crítica del proceso educativo. Los elementos centrales para esta concepción partirían de la base de la caracterización del proceso educativo como una institución de poder y de reproducción de una disciplina normalizadora.

Debemos señalar que, independientemente de que en la escuela se transmita el saber científico o de que el contenido de la educación burguesa pueda tener cierta fundamentación científica, es en el problema de la forma del proceso educativo y los ritos y ceremonias de la educación, para llegar, finalmente, al análisis del ejercicio discriminatorio de clase (y de poder) que se ejerce en el interior del proceso educativo.

En conclusión, parece importante analizar esos procesos en la medida en que, a través de este análisis, surge la posibilidad de desarrollar una concepción alternativa del proceso educativo que sienta las bases para la conformación de una contra-ideología, de una concepción revolucionaria de la ciencia y de la transmisión del conocimiento y, por tanto, de una concepción revolucionaria del funcionamiento del proceso educativo o de los aparatos ideológicos del Estado.

## ALTHUSSER EN MÉXICO

*Santiago Ramírez Castañeda*

Para decir algo de Althusser debo empezar, por el principio, estableciendo un principio: Yo no soy althusseriano.

Para explicar este principio cuento con un inestimable aliado, el propio Louis Althusser.

Dice Lecourt que Althusser diría “yo no soy althusseriano” si serlo significa conocer de memoria todas sus obras casi con exactitud. La verdadera forma de ser althusseriano, continuaría Lecourt, consiste en utilizar los conceptos para pensar por uno mismo. Esto dice Marx de sí mismo y bien podríamos decirlo de Althusser: como Marx, quiere lectores que piensen por sí mismos.

No voy a hacer, aquí y ahora, una apreciación del pensamiento de Althusser y sus efectos en Francia, ni puedo dar los antecedentes del pensamiento althusseriano en Francia, si bien son insoslayables Bachelard, Canguilhem y Cavailles. Voy a tomar como punto de partida el punto en donde los ancestros ceden el paso: 1968, pero no el francés sino el mexicano.

Althusser apareció en México después de 1968, confundido o, por así decirlo, “entre las patas” del estructuralismo, Althusser era, así como Lecan era discípulo freudiano, el discípulo marxista de Levi Strauss. Como tal se le atacó. Por entonces todos éramos ortodoxos y Althusser era inaceptable pues ponía en crisis algunas de nuestras concepciones consentidas: el marxismo de los manuales, el marxismo hegeliano (representado básicamente por Revueltas, por el lado militante, y por Sánchez Vázquez por el lado académico), el marxismo ontológico (cuyo producto más destacado habría de ser, en Europa, el inolvidable libro de Kosik y, en México, el tratado efímero de Juan Garzón), etcétera.

Althusser entró por la puerta de atrás, clandestinamente, en un momento en que todas nuestras ilusiones políticas se habían derrumbado. Apareció tras la derrota del 68 mexicano entrando en escena ahí en donde salía de escena una concepción tradicional que, más adelante, habría de entrar en una crisis de la que, en su forma discursiva, Althusser es, en buena medida, sin ser el único, responsable.

Althusser no vino solo. Le acompañaban Fernando Claudin y Rossana Rossanda, el fracaso de la experiencia chilena, el izquierdismo hoy olvidado del PCM, y la crisis de 1971.

Venía con él una categoría nueva (que Gramsci ya había enunciado y de la que el propio Marx ya había hablado): la categoría de ideología. Categoría mudable y cambiante en manos, incluso, del propio Althusser; al lado de ella reapareció el concepto menos cambiante de ciencia.

Ciertamente, al principio, Althusser tematizaba la categoría de ideología en nombre de la científicidad, por ejemplo, del propio marxismo, a la que se contraponía “ideología”.

La diferencia entre “ideología” y ciencia era entonces, y para muchos sigue siendo, una diferencia en cuyo interior se agitaba el famoso, y frecuentemente misterioso, obstáculo epistemológico y su consabida contraparte, la ruptura epistemológica.

La categoría de corte (o ruptura) y de obstáculo epistemológico no eran categorías extraídas de Marx o inventadas por Althusser; tampoco eran, y esto es importante, el nombre francés de las revoluciones científicas de Kuhn. Pertenecían a una tradición, hasta entonces absolutamente desconocida para nosotros, que era la tradición “epistemológica” francesa. El corte y los obstáculos epistemológicos se deben, directamente, a Bachelard.

Bachelard era conocido en algunos medios mexicanos; era conocido por una serie de pequeños libros acerca de la poesía publicados como brevarios del FCE: sus trabajos “epistemológicos” fueron traducidos alrededor de 1972 por Siglo XXI. Y tras Bachelard, Foucault y tras Foucault, Lacan. ¡Extraña confusión cronológica en donde desaparecieron, entre otros, Cavailles y Canguilhem!

Sin embargo, la relación entre ciencia e ideología y el problema de los obstáculos ponían en el centro de la polémica a la historia, al materialismo histórico, y más particularmente a la historia de las ciencias. Es en estas coyunturas donde debían intervenir los científicos si bien todavía no lo hacían. Es, en todo caso, el punto de donde se esperaban “posiciones marxistas acerca de la ciencia” (si es que esta frase tuvo, o tiene todavía, algún sentido).

Leímos ávidamente, primero, *La revolución teórica de Marx* (publicada en México en 1967), después, la polémica con Semprún (1968, Siglo XXI). Luego *Para leer el Capital* (1969).

En 1970, ERA publicó *Lenin y la filosofía* (que había sido publicado, en francés con Marx y Lenin ante Hegel); posteriormente aparecieron, en algún orden, la *Respuesta a John Lewis*, *La filosofía como arma de la revolución*, *Posiciones* y los inefables textos “para leer a Althusser”, notoriamente uno de Karsz, desde entonces agotado y del que una buena parte de los althusserianos, de esos que Althusser no es, han aprendido sus citas y en donde han memorizado sus frases lapidarias, y otro, poco recomendable, de Martha Harnekcer. Hubo después, por supuesto, una lucha interminable por publicar los “inéditos” de Althusser, por obtener el texto pirata y mimeografiado del *Curso de filosofía para científicos*, etc. Yo no soy althusseriano, y no sé, por lo tanto, cuántas ediciones, en qué editoriales, en qué orden, o qué años, se ha publicado a Althusser. En los setenta nadie era althusseriano y la ruptura propuesta entre los *Manuscritos de 1844* y la *Ideología alemana* parecía inexistente. Parecía, sin embargo, muy importante, establecer por qué no había ruptura.

Este punto de resistencia antialthusseriana era de la mayor importancia. No podíamos tener dos Marx. No podíamos, ése era el canon establecido, establecer una línea divisoria entre un Marx joven y un Marx maduro, como no podíamos

hacerlo, tampoco, entre Marx y Engels o entre Marx y Lenin. Incluso, existía un neologismo que permitía escamotear las diferencias: “marxismo-leninismo”. Marx era uno, porque el marxismo era uno. Marx, el único, reencarnaba, periódicamente en un “maestro del marxismo” detentor y heredero de esa verdad única e indiscutible que había sido emitida por Marx, inequívocamente desde sus primeros balbuceos hasta su último aliento.

Althusser puso en crisis esta santísima univocidad de Marx.

Pero así como no hay Marx, tampoco hay un Althusser y no hay, tampoco, una escuela althusseriana. Hoy encontramos intentos por reconocerse como discípulos del maestro, reeditando, reproduciendo y repitiendo la palabra revelada de Althusser. Estos textos o antitextos no dejan de expresar una cierta nostalgia por la palabra del maestro que resuena como un eco del Segundo Imperio o de ultratumba. Repetir lo que Althusser ya no dice no es sino el signo de incapacidad manifiesta de pensar por nosotros mismos a pesar de que en nuestro Segundo Imperio filosófico, todas las segundas partes parecen buenas.

En 1974 Althusser escribió los *Elementos de Autocrítica*. Tirios y troyanos lo hicieron pedazos. Unos porque derruía los cimientos de ese “nuevo marxismo” que había permitido que algunos franceses y muchos mexicanos existieran; otros porque la autocrítica era insuficiente.

¿Qué decía Althusser en su autocrítica?:

1) que no hay teoría marxista, 2) carece de sentido establecer si el marxismo, es o no, una ciencia, 3) que no hay ruptura con Hegel.

La autocrítica permitió a algunos reconsiderar su posición frente a Althusser, si bien, por entonces creíamos que la autocrítica era nuestro triunfo, que después de todo, Lukács, Kosik y Cornu tenían razón y que el marxismo ortodoxo triunfaba, una vez más, contra ésta su última desviación.

Althusser desde 1974, no ha vuelto a publicar textos filosóficos. Ciertamente, no ha estado inactivo. Su intervención es, sin embargo, de otro estilo. Primero nos dio el prólogo al *Lyssenko* de Lecourt, luego *22 Congreso* y, finalmente, “*Lo que no puede durar*”... Nunca ha sido editada, pero aparecieron fragmentos en la prensa europea, de su intervención en el coloquio de Venecia. La intervención de Althusser (*22 Congreso* y *Lo que no puede durar...*) eran intervenciones en torno a una problemática específica; eran textos leídos por militantes y escritos por otro militante. La posición de Althusser era una posición política en el seno de un partido político en torno a problemas políticos. No era filosofía en el sentido tradicional. En *22 Congreso* Althusser creyó que los errores se habían reconocido —como proponía *Lyssenko*— y que habría una nueva forma de hacer política en el PCF. En *Lo que no puede durar...*, tras la derrota de 1968, Althusser reconocía que el *22 Congreso* había sido una ilusión. En *Lo que no puede durar...* reconoció, como nosotros habíamos intuido desde 1968, que la política no podía ser eso que se nos mostraba, que la política era un concepto tras el cual se ocultaban una serie de errores prácticos que ponían en crisis al marxismo mismo. Por eso, en Venecia, Althusser abre la famosa crisis del marxismo.

En Althusser, en fin, y cito a Lecourt, “descubrimos, por primera vez, a un filósofo comunista, que, en lugar de intentar convencernos de que éramos marxistas sin saberlo, nos ayudaba a comprender en qué no lo éramos todavía.

“Perdimos, sin duda, la comodidad de nuestras primeras certezas, nos dábamos cuenta, de pronto, que para ser marxistas no podríamos separar la teoría que era lo propio de nosotros en tanto intelectuales, de la política del movimiento obrero. Descubrimos, repentinamente, que el camino para llegar a ser marxista era duro, pero al menos ganamos, con ello, la ventaja inestimable de saber a dónde íbamos”.

La posición de Lecourt tiene sentido, tiene mucho sentido en Francia. Con ello no quiero decir que lo que tiene sentido en París no lo tenga en México. Lo que quiero decir es que en México aún no hemos descubierto a Althusser, o que por lo menos no lo hemos descubierto en el sentido en que Lecourt lo propone. Hemos descubierto, dependiendo de nuestra posición, una mina de oro (si somos editores), un tema inagotable de enseñanza (si somos profesores), una veta inagotable de inéditos (si publicamos revistas de filosofía), un formulario interminable de recetas y respuestas para todas las preguntas (si somos de esos althusserianos), un catecismo de oposición incluso en contra de la oposición oficial que nos permite soslayar el problema de nuestra militancia política (si somos comunistas sin partido), todo al mismo tiempo o nada de ello, o una racionalización de nuestras neurosis más queridas e íntimas, hemos descubierto en Althusser a la medida de nuestras propias, ocultas y subconscientes necesidades y necesidades, la lista de los Althusser descubiertos, por quienes el propio Althusser llama sus “exégetas tropicales” rebasa todo catálogo de enfermedades mentales. Sin embargo no hemos descubierto al Althusser que requiere primero descubrir quiénes somos y dónde estamos. No hemos descubierto al Althusser que Lecourt quiere revelar: un Althusser que, al citarlo, crea más problemas que soluciones, un Althusser que no sea francés. No hemos hecho de Althusser algo nuestro.

Althusser, dice Lecourt, no nos demostró que éramos marxistas sin saberlo. Nos mostró que no éramos marxistas. Esto debe ser tomado, como dice Marx, radicalmente. No somos marxistas sin saberlo, simplemente no somos marxistas porque todavía no sabemos qué es ser marxista. Éste es un problema planteado por Althusser: ¿Ser marxista es pertenecer a un partido? ¿Ser marxista es “saber” a Marx? ¿Qué es, a fin de cuentas “ser marxista”?

Althusser, sigue Lecourt, nos hizo perder la comodidad de nuestras primeras certezas; la URSS, el carácter reaccionario de la homosexualidad, Stalin y Cuba, los manuales, el hombre nuevo, la obligatoriedad de la lucha contra el “formalismo”, el carácter burgués de Hegel, etcétera.

Entre esas certezas, de manera por demás notable, aparecen, como de la mayor importancia: el materialismo dialéctico, el materialismo histórico, el proletariado, la ciencia y el Partido. Certezas abandonadas o perdidas que ya habíamos perdido o abandonado desde 1968 pero que, discursivamente, aparecen desde, o más bien con Althusser, Bettelheim, Claudín, etc. Certezas sobre cuya pérdida se regodean los “nuevos filósofos”, certezas que para nosotros, científicos, son aquellas, in-conmovibles, como la ciencia proletaria, la historia del progreso de la ciencia, la infalibilidad de la ciencia, la dialéctica de la naturaleza, etcétera.

La única que menciona Lecourt me parece de la mayor importancia: la certeza de la creencia en la existencia de teorías: de la ideología, de la lucha de clases, acerca del discurso, teorías lingüísticas, dialécticas o “del Estado”, etc. En resumi-

das cuentas, perdimos la certeza que nos aseguraba que el marxismo era una teoría y una teoría, además, epistemológicamente verdadera.

Se derrumbó esa certeza que nos cobija del error, de las vacilaciones, de la angustia y de la duda. Perdimos la certeza de la epistemología y la verdad. Perdimos nuestras ilusiones imaginarias y descubrimos que el camino es, como dice Lecourt, difícil. Difícil, sin embargo, de Lecourt cuando afirma que sabemos a dónde vamos. En todo caso, Althusser nos ha mostrado, más bien, por dónde es imposible avanzar, en dónde es imposible que coloquemos nuestras esperanzas.

En Althusser, como en Marx, no hay tal cosa como la verdad. La verdad es un instrumento imaginario cuya aceptación o rechazo permite la legitimación del ejercicio de un poder: del poder por ejemplo, de Stalin, o del poder, por ejemplo, del psicoanalista.

La ideología se monta sobre este supuesto: hay una verdad. Hay un proceso por medio del cual se nos coloca cerca o al alcance de la verdad. Este proceso de formación deviene su contrario y se transforma en un proceso de no formación, es decir, en un proceso de in/formación. Esta información, que niega la formación, es un proceso de deformación cuyo propósito final es la represión de un saber, disciplinar a un sujeto y regular y normar la emisión de todo discurso.

En Althusser, como en Marx, no hay nada que se asemeje a esto.

## LA EDUCACIÓN COMO VIOLENCIA SIMBÓLICA: P. BOURDIEU Y J. C. PASSERON

*Emilio Tenti Fanfani*

### I. Introducción

Toda “puesta en texto”, al igual que una “puesta en escena”, opera una intervención en el contenido que se pretende representar. Los riesgos inherentes a todo comentario acerca de un autor y de su obra son mayores cuando se trata de un autor contemporáneo cuya obra no es un *opus operatum*, sino algo que se está haciendo. Sin embargo, consideramos que la relevancia de las aportaciones de Pierre Bourdieu al campo de las ciencias sociales merecen una difusión mayor de la que actualmente poseen en el contexto latinoamericano.

Las notas que siguen sólo pretenden reseñar las categorías que pueden considerarse básicas para la comprensión de la producción sociológica de Bourdieu y su escuela, en especial en aquellas obras que apuntan al análisis y comprensión de las múltiples dimensiones que componen el mundo de la cultura. De ninguna manera pretendemos incluir en este artículo una síntesis teórico-conceptual integral del pensamiento del autor considerado. Sólo presentamos las categorías y presupuestos epistemológicos y teóricos sobre los cuales se monta toda una rica y sugestiva construcción analítica.

Estos objetivos nos obligan, pues, al uso reiterado de la cita, aunque no creemos que mediante este expediente se pueda obviar la ineludible alteración de contenidos que toda puesta en forma trae aparejada. De todas maneras, con este artículo sólo tratamos de interesar al lector para que haga su propia lectura de las obras que aquí comentamos.

### II. Consideraciones generales

La producción sociológica de P. Bourdieu es particularmente interesante para el estudio de los fenómenos del campo de la educación y de la cultura. En efecto, creemos no equivocarnos al afirmar que el campo del análisis educativo ha estado dominado por enfoques cuya consistencia teórica dejan mucho que desear. Las llamadas “ciencias de la educación” constituyen un campo científico más bien poco estructurado y más propicio para el ensayismo que para el análisis teórico riguroso. Por una parte, la propia complejidad del fenómeno de la cultura hace difícil y riesgosa la tarea de la explicación y la comprensión científica. Por otra parte, es inevitable que los agentes sociales se doten de una serie de representaciones y de nociones que operan a modo de marcos, para rendir cuentas —en

forma ordinaria— de hechos tan ordinarios como la escuela y la enseñanza, o el aprendizaje. Estas representaciones inmediatas, estas nociones y estas valoraciones, más que ayudar a una adecuada comprensión y explicación del mundo de la escuela y de la cultura, constituyen un verdadero obstáculo a superar. Esta función social, no precisamente neutra, o “científica” de las prenociones es, en última instancia, una función política, en la medida en que toda disimulación, todo ocultamiento, no es un hecho fortuito o inocente, sino que es un hecho objetivamente interesado, o más bien, relacionado con intereses: los intereses de los que tienen interés en ocultar.

Plantear, como lo hace P. Bourdieu, que los asuntos de la educación no son independientes de los procesos de reproducción del orden social, supone colocar estos fenómenos en el interior de un espacio social estratégico. El desconocimiento de la dinámica y estructura de los procesos de reproducción social, se facilita mediante la reducción del fenómeno educativo al campo exclusivo de la cultura. Por esta razón “la sociología de la educación asume su rol específico toda vez que se considera a sí misma como la ciencia de las relaciones entre la reproducción cultural y la reproducción social” (Bourdieu, 1978). Así se entiende por qué la institución educativa guarda tan celosamente su secreto, obstaculizando todo intento sistemático por develarlo, y develando, al mismo tiempo, la función social objetiva que cumple respecto del todo social.

La ruptura con las representaciones espontáneas e inmediatas que sugiere el hecho educativo a los agentes, supone un punto de partida epistemológico adecuado para tal fin. Por ello, comenzaremos ubicando toda la producción sociológica de Bourdieu en el interior del campo de las posiciones epistemológicas. Para ello, contamos con toda una serie de reflexiones que el mismo autor ha formulado respecto de esta problemática. Notemos de paso que no se trata de un mérito menor, habida cuenta de la ligereza que se observa en tanta producción sociológica contemporánea respecto de los puntos epistemológicos que sostienen todo su discurso. La posición epistemológica de la sociología de P. Bourdieu es una posición explícita y que se ubica conscientemente en el espacio conflictivo de las epistemologías sociológicas contemporáneas. Este cuidado y preocupación mostrados por el problema de los puntos de partida nos evita tener que ubicar al autor, catalogarlo o etiquetarlo con base en nuestro propio criterio. Si bien las autodefiniciones no son de por sí la última palabra (en la medida en que la racionalidad y sentido objetivo de la obra puede escapar al autor que la produce), las autorreflexiones epistemológicas, cuando existen, se constituyen en puntos de referencia obligados.

La importancia del análisis de los procesos de reproducción cultural, cuando se los ubica dentro de la lógica general de la reproducción social, se hace evidente luego de la constatación del fracaso y la falsedad práctica de la teoría que en el interior del campo del materialismo histórico pregonaba un determinismo económico que relegaba al mundo de los hechos culturales al estatus de los epifenómenos. Aun en sus formas más moderadas, por ejemplo en el caso del determinismo “en última instancia”, la expresión reemplazaba o postergaba lógicamente el análisis de “las primeras instancias”; esto es, de las relaciones y procesos culturales.

Este desinterés no sólo tiene consecuencias en el campo de la teoría y del análisis social. La correspondiente visión del proceso histórico también está permeada de determinismo objetivista. Por lo tanto, los efectos en el campo de la política son inevitables. Si el motor de la historia son los procesos objetivos que transcurren en la “base” de la sociedad, su lógica y la dirección no están determinados por la voluntad humana, o por la *praxis* de ningún sujeto histórico. Como posición antitética, se encuentra toda una variedad de subjetivismos que van desde las teorías del héroe y del carisma, hasta los voluntarismos de clase más modernos. En ninguna de las dos posiciones se logra determinar un espacio adecuado para el análisis y la eficacia propia de los fenómenos culturales. Si el objetivismo peca por desmerecer y desestimar la eficacia propia del mundo de la educación, el subjetivismo sobrevalora y exige de la educación más de lo que ésta efectivamente puede dar.

En términos políticos, ambas posiciones polarizan la ideología y las representaciones inmediatas de los agentes del sistema educativo en las sociedades contemporáneas. Por un lado, la frustración y la negación de toda eficacia propia de los procesos educativos en la marcha de la historia. Por otro lado, una sobreestimación de su fuerza conservadora de integración en las sociedades capitalistas actuales.

Ambas posiciones llevaron a las fuerzas contestatarias del neocapitalismo de los años sesenta a posiciones de rechazo de toda cultura y de toda práctica cultural, por su carácter irreductiblemente burgués. En efecto, o bien la lucha en las instancias culturales es estéril, o bien la capacidad de “integración” y de “recuperación” de los sectores hegemónicos es ilimitada.

Sin embargo, en ciertos sectores teórico-políticos se observa un intento de revisión crítica de las posiciones tradicionales alrededor del problema de las prácticas ideológico-culturales. Al decir de Granese, la misma práctica fue induciendo al “reconocimiento de la autonomía de la cultura y del carácter auténticamente propulsor, no necesariamente mistificado, de la actividad cultural”. Este reconocimiento se debe a que fue posible constatar que “modificaciones importantes del marco político se podían derivar del despertar de aquellas conciencias que los más pesimistas consideraban como destinadas a una completa integración” (Granese, 1976).

De allí la importancia no sólo teórica sino política de la proposición 0 expuesta en el libro de Bourdieu y Passeron, *La reproducción*<sup>1</sup>: “todo poder de violencia simbólica, esto es, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas, disimulando las relaciones de fuera que constituyen el fundamento de su fuerza, agrega su propia fuerza, esto es, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (1970). En este párrafo, entre otras cosas, se reivindica la autonomía y eficacia específicas de los procesos simbólicos, lo cual permite abrir un espacio para la lucha en el interior de las instancias educativas, descartando así las tesis maximalistas del rechazo a la escuela y de su destrucción.

---

<sup>1</sup> *La reproducción. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, París, Les Editions du Minuit, 1970, p.18. En adelante se citará esta obra como: *La Reproducción*.

Esta reivindicación de P. Bourdieu acerca su pensamiento a las tesis gramscianas sobre la articulación entre estructura y superestructura en el movimiento histórico. La respuesta de Gramsci lo llevó a plantear la necesidad (especialmente en determinados contextos sociales complejos) de librar una lucha de posiciones en el interior de las múltiples y a veces difusas “trincheras y casamatas de la sociedad civil”, entre ellas, la escuela.

Las “ideologías del rechazo” más bien se inscribirían en lo que Tomás Maldonado (citado por Granese, *op. cit.*: 14) define como “discursos mistificadores donde surge, con toda su crudeza, el odio visceral contra toda modalidad de pensamiento que recurra a la argumentación rigurosa y al análisis de hechos: discursos antidiscursos en los que la mera formulación verbal sustituye la exposición articulada de ideas”.

Los vacíos de estas “teorías incompletas” son colmados por elementos no teóricos o falsamente teóricos, tales como el moralismo profético y la “politización” absoluta y mítica que se transforma en actitud y hecho emocional que tiñe a todas las prácticas y las vacía de sus propias especificidades. Este tipo de discurso es característico de toda una gran variedad de mesianismos modernos y adorna todas las propuestas de los ensayistas con vocación de profetas.

Muchas “pedagogías modernas”, más que teorías aptas para la intervención y transformación de la realidad, son artefactos montados sobre consignas, por lo que

... la conquista o reconquista de un nivel auténticamente teórico en pedagogía es la *condition sine qua non* para la reforma de una pedagogía que, en la mayoría de sus expresiones actuales, es demasiado teórica y no suficientemente teórica, lo cual constituye una de las contradicciones más embarazosas y más agudas de la realidad educativa actual, en la cual sucede que se aborda “prácticamente” la teoría y que se “teoriza” en sentido negativo (esto es, abstracto y desenfocado), en el terreno de la práctica (*idem*).

La condición crítica de cierto discurso pedagógico radica en no encontrar su especificidad. Por ello la facilidad con que se desliza hacia el terreno del idealismo, del sentimentalismo y de la consigna moralista.

Dentro de este marco crítico se explica esta especie de oscilación entre la creencia y la fe míticas en ciertas pedagogías a las que se le adjudican virtudes cuasi mágicas, revolucionarias y liberadoras, y ciertas tendencias pesimistas que expresan sentimientos de impotencia y frustración frente a resultados reales tan alejados de las expectativas iniciales.

Éste es el contexto donde se inscribe la producción teórico-analítica de Pierre Bourdieu y su escuela. La sociología de la educación contenida en *La reproducción* forma parte de una perspectiva sociológica general, como lo demuestra el contenido de la proposición 0, ya citada. Debe ser entendida como tal si se quieren comprender cabalmente todas sus aseveraciones e implicaciones. De igual modo, y al igual que todo objeto cultural, sólo tiene sentido si se la entiende en relación con las otras alternativas teóricas que compiten por el reconocimiento en el interior de los campos disciplinarios de las ciencias sociales contemporáneas.

### III. Más allá de las parejas epistemológicas

Ya en *El oficio de sociólogo* (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1979) se retomaban las tesis de Bachelard y se hacía notar el hecho de que las ciencias sociales se caracterizaban por su oscilación alrededor de dos polos epistemológicos: el de la razón y el de la experiencia. Los debates y discusiones generadas por la oposición entre estas dos posiciones tomaron, durante la historia de las ciencias sociales, formas diferentes. Aún hoy, esta oposición constituye la oposición dominante. Positivismo *versus* intuicionismo, razón *versus* experiencia, formalismo y empirismo, subjetivismo y objetivismo, constituyen algunas de las modalidades de expresión de la oposición anotada. Sin embargo, como observan los autores de *El oficio de sociólogo*, las prácticas científicas reales se ubican en una especie de “posición central”, lugar donde se construye la unión dialéctica entre razón y experiencia. Definir este “lugar central” constituirá uno de los objetivos básicos de la epistemología de P. Bourdieu.

Veamos cuáles son los movimientos básicos que se dan hacia esa dirección:

El mundo social puede ser objeto de tres modos de conocimiento teórico (...) El conocimiento que se denominará fenomenológico (o si se quiere hablar en términos de las escuelas actualmente existentes, “interaccionistas” o “etnometodológico”) explicita la verdad de la experiencia primaria del mundo social, es decir, la relación de familiaridad con el ambiente familiar, aprehensión del mundo social como mundo natural y obvio que, por definición, no es posible reflexionar y que excluye la cuestión de sus propias condiciones de posibilidad. El conocimiento que puede denominarse objetivista (y cuya hermenéutica estructuralista constituye un caso particular) construye relaciones objetivas (económicas o lingüísticas) que estructuran las prácticas y las representaciones de las prácticas, es decir, en particular, el conocimiento primario práctico y tácito del mundo familiar, a costa de una ruptura con este conocimiento primario y, por lo tanto, con los presupuestos tácitamente asumidos que confieren al mundo social su carácter evidente y natural... (Bourdieu, 1972).

Por una parte, para el subjetivismo el mundo social es un mundo construido, es pura “experiencia vivida”. La práctica social se concibe como pura creatividad del hombre libre, su conocimiento es un conocimiento práctico, conocimiento por familiarización. Lo social, en este caso, no tiene un estatuto objetivo, como lo quería Durkheim. Entre sujeto y objeto no hay ruptura, y tampoco la hay entre conocimiento “práctico” y conocimiento “científico” de los fenómenos sociales. En todo caso, el conocimiento de los hechos del mundo de la cultura será una especie de “reproducción” de las experiencias vividas, como lo quería Dilthey.

El tipo de conocimiento objetivista supone un sujeto frente a un objeto. Un sujeto cognoscente “liberado de las urgencias de la práctica”, lo cual le permite mantener sus distancias con respecto al objeto, que de todas maneras le es externo. En el caso del etnólogo, éste debe dotarse de una representación “estructural” o “estructurada” para el análisis de objetos que le son extraños y acerca de los

cuales no tiene el conocimiento por familiarización, propio del nativo de esa cultura. A propósito, es significativo que se compare a la cultura con un mapa para orientar al extranjero por senderos que el lugareño “conoce” como la palma de su mano. Como dice Bourdieu, se erige en principio epistemológico lo que no es más que una situación de exterioridad objetiva del etnólogo respecto del objeto.

Subjetivismo y objetivismo constituyen, pues, dos formas polares de rendir cuentas de la economía de las prácticas. Si para la primera posición éstas son el resultado de la creatividad libre de los agentes, para la segunda alternativa son el resultado necesario de condicionamientos objetivos (modelos, estructuras, leyes objetivas, etc.). Al mundo de la necesidad se enfrenta el mundo de la creatividad, de la espontaneidad.

Sin embargo, como bien lo expresa García Canclini, “es necesario buscar un tratamiento distinto para problemas como el de las relaciones entre objetividad y subjetividad, entre historia y estructura, que han quedado paralizadas en la polémica entre estructuralistas y anti estructuralistas” (1979). En efecto, es tan equivocado asimilar el sentido objetivo de una práctica, o un objeto cultural con el sentido o intención subjetiva de los agentes o productores, como imponer al objeto, es decir a las prácticas y obras sociales, los moldes y determinaciones de los modelos, estructuras y leyes “objetivas”.

En *El oficio de sociólogo*, Bourdieu insiste en la necesidad de la ruptura con las representaciones inmediatas y “familiares” de la vida social como condición de posibilidad de una auténtica ciencia social. Más aún, podríamos decir que se alinea en la tradición sociológica que de Marx a Durkheim reivindica la constitución del fenómeno social como realidad objetiva y que trasciende las voluntades y las subjetividades de los agentes. Frente al viejo y persistente intento de reducir las relaciones sociales a la representación que de ellas se hacen los sujetos, se postula el “principio de la no-conciencia”. Esto supone afirmar que “las relaciones sociales no podrían reducirse a relaciones entre subjetividades animadas de intenciones o ‘motivaciones’ porque ellas se establecen entre condiciones y posiciones sociales y tienen al mismo tiempo, más realidad que los sujetos que ligan” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1979: 33).

Por demás está decir que, frente a tanto discurso pedagógico permeado de subjetividad, voluntarismo, nunca será suficiente insistir en la vigencia de este postulado. Su desconocimiento acarrea consecuencias no solamente en el campo de los discursos, sino en el de las prácticas políticas. Reducir por ejemplo la relación pedagógica a una relación interpersonal entre dos sujetos, como lo hacen todos los humanismos ingenuos, desconociendo que se trata de una relación “regulada”, de una relación entre posiciones definidas objetivamente en un espacio social determinado, justifica todas las “buenas intenciones” en materia educativa, y todos los programas de “reforma” y “mejoramiento” centrados sobre “la capacitación” y persuasión de los maestros agentes.

Sin embargo, todos los peligros del subjetivismo, y todos los llamados y advertencias en favor de las operaciones de ruptura epistemológica con las primeras representaciones del sentido común, no implican llevar la explicación sociológica hacia el terreno del objetivismo simple, propio de cierto empirismo armado de “neutralidad ética”. En efecto, .. la

sociología supone por su misma existencia, la superación de la oposición ficticia que subjetivistas y objetivistas hacen surgir arbitrariamente. Si la sociología es posible como ciencia objetiva, es porque existen relaciones exteriores, necesarias, independientes de las voluntades individuales y, si se quiere, inconscientes (en el sentido de que no son objeto de la simple reflexión), que no pueden ser captadas sino por los rodeos de la observación y de la experimentación objetivas (...) Pero, a diferencia de las ciencias naturales, una antropología total no puede detenerse en una construcción de relaciones objetivas, porque la experiencia de las significaciones forma parte de la significación total de la experiencia: la sociología, aun la menos sospechosa de subjetivismo, recurre a conceptos intermediarios y mediadores entre lo subjetivo y lo objetivo, como alineación, actitud o *ethos*. En efecto, le corresponde construir el sistema de relaciones que engloba el sentido objetivo de las conductas organizadas según regularidades mensurables y las relaciones singulares que los sujetos mantienen con las condiciones objetivas de su existencia y con el sentido objetivo de sus conductas, sentido que los posee porque están desposeídos de él. Dicho de otro modo, la descripción de la subjetividad-objetividad remite a la descripción de la interiorización de la objetividad” (Bourdieu, 1970: 18-20).

Este proyecto epistemológico y teórico adquiere perfiles propios y específicos en el libro *Esquisse d'une théorie de la pratique* que Bourdieu publica en 1972. En esa obra, frente a los modos de conocimiento objetivista y subjetivista, propone su alternativa praxiológica. Ésta

... tiene por objeto no sólo el sistema de las relaciones objetivas que construye el modo de conocimiento objetivista, sino también las relaciones dialécticas entre estas estructuras objetivas y las disposiciones estructuradas en las cuales ellas se actualizan y que ellas tienden a reproducir, es decir, al doble proceso de interiorización de la exterioridad y de exteriorización de la interioridad: este conocimiento supone una ruptura con el modo de conocimiento objetivista, es decir, supone una interrogación sobre las condiciones de posibilidad y, mediante ella, sobre los límites del punto de vista objetivo y objetivante que aprehende las prácticas desde fuera, como hecho consumado, en lugar de su efectua- ción (1972: 163).

Si el objetivismo supone un sujeto distanciado de su objeto de conocimiento, este último, práctica o producto, es considerado en su exterioridad como hecho consumado que tiene una “estructura” u obedece a un “modelo”. Pero para no hipostasiar la estructura o el modelo, sacándolos de la historia y convirtiéndolos en artefactos demiurgos de toda la realidad social, es necesario trascender el momento de la objetividad y plantearse el problema de la génesis del “orden” observado. Ésta es la única manera —según Bourdieu— de no quedar atrapado en un objetivismo reductor. En efecto, como observa bien García Canclini, “el carácter reactivo que tuvo el movimiento estructuralista respecto de las filosofías subjetivistas, y sus propios condicionamientos históricos lo llevaron a excluir con la problemática del sujeto el estudio de la constitución singular del mundo humano, la génesis y evolución histórica de las estructuras” (1979: 199). De allí la importancia del enfoque de Bourdieu cuando intenta construir una teoría de la práctica como teoría del “modo de generación de las prácticas”, única manera de entender la articulación entre estructuras y prácticas.

#### IV. El *habitus* como mediación entre estructura y *praxis*

Entre las estructuras objetivas que constituyen el ambiente, esto es, las llamadas “condiciones materiales de la existencia (...) que pueden ser aprehendidas empíricamente bajo la forma de regularidades asociadas a un ambiente socialmente estructurado”, y las prácticas, se encuentran los *habitus*, que son al mismo tiempo productos y productores de las estructuras. Los *habitus* se definen como

... sistemas de disposiciones duraderas, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto que principio de generación y estructuración de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente “reguladas” y ser “regulares” sin constituir, de ninguna manera, el producto de la obediencia a reglas; estar objetivamente adaptadas a una finalidad sin suponer una propuesta consciente de fines ni el dominio explícito de las operaciones necesarias para alcanzarlos. Todo ello hace que las prácticas y representaciones constituyan un conjunto colectivamente orquestado sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 1972: 175).

Trataremos de desagregar el contenido complejo de la definición apuntada: el *habitus* es un sistema de disposiciones. El término disposición, dice Bourdieu, es particularmente apropiado para expresar el contenido del concepto de *habitus* ya que, “en efecto, expresa en primer lugar el resultado de una acción organizadora por lo que posee un sentido próximo al término estructura; designa, además, una manera de ser, un estado habitual (en particular del cuerpo) y una predisposición, una tendencia, una propensión o una inclinación” (*idem*: 247).

El *habitus* como sistema de disposiciones permite reflexionar tanto la interiorización de la exterioridad (en la medida en que es el producto de los condicionamientos objetivos) como la exteriorización de la interioridad (en la medida en que organiza las prácticas y contribuye así a la reproducción de las estructuras). Este concepto mediador hace posible restituir a las prácticas humanas sus ingredientes de libertad y de necesidad. Toda práctica, pues, puede ser entendida articulando su dimensión ritual, esto es, mecánica, previsible, regular y regulada con su dimensión estratégica, es decir consciente, libre, improvisada, original. Siempre están presentes, de alguna manera, estos dos componentes, “aun en el caso de los intercambios más ritualizados, donde los momentos de la acción y su desarrollo están rigurosamente previstos; también puede tener lugar un enfrentamiento de estrategias, en la medida en que los agentes poseen un dominio del intervalo entre los momentos obligados y pueden de esta manera actuar sobre el adversario jugando con el tiempo del intercambio” (*ibid.*: 31).

Las prácticas ya no serán reacciones mecánicas, obligadas y directas a los condicionamientos de las “estructuras”, modelos o leyes del devenir histórico. Estos elementos son efectivos en la medida en que son mediados por las disposiciones que producen en los agentes sociales y que operan como organizadores de las prácticas. La gran variedad y diversidad de estas últimas obligaría a pensar en una multiplicidad de “modelos” explicativos que actuarían como estímulos y catalizadores de la acción. Sin embargo, esta aparente diversidad caótica de las prácti-

cas no puede ser explicada mediante el recurso al sujeto libre y creador espontáneo, porque ello significaría identificar las finalidades objetivas de las prácticas y los productos culturales con las finalidades conscientes de los hombres. El enfoque praxiológico considera la práctica

... al mismo tiempo necesaria y relativamente autónoma con relación a la situación considerada en su inmediatez puntual, porque ella es el producto de la relación dialéctica entre una situación y un *habitus* entendido como sistema de disposiciones durables y transferibles que, al integrar todas las experiencias pasadas, funciona en cada momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones, y hace posible el cumplimiento de tareas infinitamente diferenciadas, gracias a las transferencias analógicas de esquemas que permiten resolver problemas de una misma forma y gracias a las correcciones incessantes de los resultados obtenidos, dialécticamente producidas por estos resultados (*ibid.*: 178).

Las prácticas, pues, no se reducen a las condiciones objetivas que presidieron la génesis del *habitus*, ni a las condiciones presentes que definen la situación coyuntural donde la práctica tiene lugar: la práctica tiene que ver con ambas relaciones a la vez.

Desde el punto de vista dinámico, la génesis de los *habitus*, el proceso de su conformación, los constituyen como “una serie cronológicamente ordenada de estructuras”. Esto es por lo que los *habitus* constituidos en un momento determinado se erigen en factores estructurantes de las experiencias estructurantes posteriores, de manera que, por ejemplo, los *habitus* desarrollados en el seno de la familia presiden la estructuración de las experiencias escolares posteriores. A su vez, los *habitus* resultantes del paso por la escuela funcionan como matriz para la estructuración de las experiencias profesionales, y así sucesivamente.

## V. El *habitus* de clase

El *habitus* constituye el concepto necesario para explicar los procesos de reproducción de las estructuras objetivas lingüísticas, económicas, etc. Mediante el trabajo de inculcación y de apropiación, estos niveles estructurales penetran en los agentes individuales, y toman la forma de disposiciones duraderas. De allí que todos los individuos sometidos a las mismas condiciones objetivas de existencia, esto es, sometidos al influjo de configuraciones estructurales análogas, posean también, en consecuencia, sistemas de disposiciones —esto es *habitus*— análogos. De modo que puede definirse al *habitus de clase* como aquel “sistema de disposiciones (parcialmente) común a todos los productos de las mismas estructuras” (*ibid.*: 187).

El elemento de homogeneidad que define a una clase o a un grupo como tal es el resultado de los condicionamientos estructurales idénticos a los que han estado sometidos los individuos que constituyen ese ente colectivo. En los procesos de génesis de las clases intervienen, como se verá más adelante, tanto la pedagogía espontánea como la pedagogía racional. El trabajo específicamente pedagógico, como trabajo racionalmente orientado a la producción de *habitus* en el conjunto de los destinatarios legítimos, contribuye a la integración de los grupos y clases

sociales. Pero no hay que confundir el *habitus* (como sistema de esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción) con las prácticas que contribuye a producir (esto es: representaciones, opiniones, valoraciones, obras culturales, etc.). El *habitus* es el principio de producción de las prácticas y el principio de su organización y racionalidad objetiva. Opiniones y estilos diferentes pueden ser generados a partir de esquemas genéticos idénticos. En efecto, ciertos enfoques empíricos analizan las prácticas de los agentes constitutivos de las clases y “descubren” la gran diversidad y multiplicidad que las caracterizan.

Sin embargo, detrás de la multiplicidad se esconden los principios generadores integradores de las clases sociales, los “estilos de vida distintos y distintivos”. Se trata, pues, de “recomponer lo que ha sido descompuesto” mediante la recuperación del “principio unificador y generador de las prácticas, es decir del *habitus* de clase como forma incorporada de la condición de clase y de los condicionamientos que ella impone; por lo tanto (se trata de) construir la clase objetiva como conjunto de agentes ubicados en condiciones de existencia homogéneas, que imponen condicionamientos homogéneos, aptos para engendrar prácticas análogas y que poseen un conjunto de propiedades comunes, propiedades objetivas, a veces jurídicamente garantizadas (como la posesión de bienes o de poderes) o incorporadas como es el caso de los *habitus* de clase” (Bourdieu, 1979: 112).

El concepto de clase social propuesto por Bourdieu presenta toda una serie de implicaciones novedosas, que no corresponde analizar aquí. Señalemos solamente que dentro del conjunto de determinaciones objetivas, estructurales, que definen una clase objetiva, “la posición en las relaciones de producción comanda las prácticas en particular a través de la intermediación de los mecanismos que controlan el acceso a las posiciones y que producen o seleccionan una clase determinada de *habitus*”. Esta proposición conecta el concepto de clase social con toda la tradición del materialismo histórico, que erige la dimensión económica como determinante de la división de la sociedad de clases. Sin embargo, lo nuevo en el esquema de Bourdieu parece ser el propio concepto de *habitus* como sistema de disposiciones que media entre las determinaciones objetivas y las prácticas. Por otra parte, además de la determinación económica, a la que se le concede una importancia particular y definitoria, Bourdieu enriquece el concepto introduciendo en su análisis todo el conjunto de propiedades secundarias que intervienen en la constitución de las clases sociales. Al respecto, aclara que

los individuos que constituyen una clase construida bajo una relación particular pero particularmente determinante, siempre traen con ellos, además de las propiedades pertinentes que están en el principio de su clasificación, ciertas propiedades secundarias que se incluyen, por así decir, de “contrabando” en el modelo explicativo (...) Es decir que una clase o una fracción de clase se define no solamente por su posición en las relaciones de producción, tal como puede ser identificada a través de indicadores tales como la profesión, los ingresos o el nivel de instrucción, sino también por un cierto *sex-ratio* (...) y por todo un conjunto de características auxiliares (*ibid.*: 113).

Se trata, pues, de un concepto complejo. La clase no es definida únicamente por el lugar que ocupan los individuos en las relaciones de producción; pero

incluir las llamadas “propiedades secundarias” no supone simplemente su adición o la consideración de sus efectos acumulados. La intervención de todos los factores constitutivos de la clase opera mediante lo que Bourdieu denomina “causalidad estructural de una red de factores”. Esto supone que “a través de cada uno de los factores se ejerce la eficacia de todos los otros”.

Son los *habitus* de clase los que le dan unidad y racionalidad a un conjunto de prácticas diversas, cumplidas por individuos que no se proponen conscientemente coordinar sus prácticas en vistas de objetivos, finalidades o intenciones explícitamente planteados. El acuerdo y la coordinación entre las prácticas puede realizarse por distintos medios. Bourdieu recurre a la siguiente cita de Leibniz: “Imagínense dos relojes que marchen perfectamente de acuerdo. Ahora bien, esto puede hacerse de tres maneras. La primera consiste en una influencia mutua; la segunda consiste en poner un operario hábil que los manipule y los ponga de acuerdo en todo momento; la tercera sería fabricar estos dos péndulos con tanto ingenio y precisión que se pueda luego descontar su acuerdo”. Según nuestro autor, generalmente se recurre a la primera o eventualmente a la segunda hipótesis (mediante la intervención del líder carismático, el partido, etc.) para explicar la integración de los grupos. Sin embargo, la tercera, por ser la más disimulada, la más oculta, garantiza la mayoría de las veces la coordinación entre las prácticas que no son realizadas con esa intención. El *habitus* de clase, como realidad operante, más allá de la conciencia de los sujetos, reside en una especie de “inconsciente de clase”. De este modo, la conciencia de clase, o más bien la toma de conciencia, no es un acto originario y generador de la clase (como lo quiere cierto subjetivismo) sino que presupone la clase objetiva y se parece más a un descubrimiento que a un acto creador. Afirmar lo anterior no implica negar lo que Bourdieu denomina “eficiencia de las acciones de refuerzo simbólico”, en especial para constituir una clase objetiva en clase movilizadora, esto es, como un “conjunto de agentes reunidos sobre la base de una homogeneidad en las propiedades objetivas o incorporadas que definen la clase objetiva, en vista de la lucha destinada a salvaguardar o a modificar la estructura de la distribución de las propiedades objetivas” (*ibid.*: 185).

Los individuos, pues, ocupan posiciones sociales o posiciones de clase, y cuando interactúa su interacción no se reduce a sus propias intersubjetividades (como lo pretende la psicología social o la etnometodología). En las interacciones entre individuos están presentes y actuantes sus respectivos *habitus*, que definen posiciones objetivas y distancias en el espacio social.

Las acciones colectivas, por su parte, son el producto de una coyuntura, definida como conjunción entre disposiciones y acontecimientos objetivos. Una coyuntura revolucionaria, una crisis económica, por ejemplo, es percibida en su potencialidad sólo por aquellos individuos o clases dotados de los sistemas de disposiciones adecuadas para percibirlos como tal. En este caso, la toma de conciencia refuerza las disposiciones a través del dominio simbólico de los principios vigentes en estado práctico en el *habitus* de clase. Por ello, “es en la relación dialéctica entre las disposiciones y el acontecimiento donde se constituye la coyuntura capaz de transformar las prácticas objetivamente coordinadas en acción colectiva, en la medida en que están ordenadas en función de necesidades objetivas parcial o totalmente idénticas” (1972: 185).

## VI. La génesis de los *habitus*

La teoría de los *habitus*, y en particular de su proceso de generación, entendido como proceso de incorporación de estructuras (interiorización de la exterioridad) constituye, en nuestra opinión, el núcleo más significativo y original de la sociología de P. Bourdieu. Sin su adecuada comprensión no es posible apreciar en todas sus dimensiones el sentido de sus tesis y observaciones en torno al problema de la acción pedagógica.

Toda acción pedagógica se define por su función objetiva de imponer significaciones, e imponerlas como legítimas. Con esta imposición, los condicionamientos objetivos se perpetúan mediante la conformación de esquemas y disposiciones en el interior de los organismos individuales. El *habitus* producido por los procesos de inculcación tiene una función parecida al capital genético, en tanto “información generadora de información análoga”.

Por ello, como lo afirman explícitamente Bourdieu y Passeron,

... sólo una teoría adecuada del *habitus* (...) permite revelar completamente las condiciones sociales del ejercicio de la función de legitimación del orden social que es la más disimulada de todas las funciones ideológicas de la escuela. Por el hecho de que el sistema de enseñanza tradicional logra producir la ilusión de que su acción de inculcación es enteramente responsable de la producción del *habitus* culto, o por una contradicción aparente, que sólo debe su eficiencia diferencial a las aptitudes innatas de los que la sufren y que, por lo tanto, es independiente de todas las determinaciones de clase, cuando en el caso extremo no hace más que confirmar y reforzar un *habitus* de clase que, por estar constituido fuera de la escuela, está en la base de todas las adquisiciones escolares, contribuye de una manera irremplazable a perpetuar la estructura de las relaciones de clase y, al mismo tiempo, a legitimarla disimulando que las jerarquías escolares que produce reproducen las jerarquías sociales (Bourdieu y Passeron, 1970: 246).

Todas las interrogantes acerca de la estructura y función de los procesos pedagógicos, desde la pedagogía familiar hasta la escuela, tienen sentido si se las incluye en la problemática general de la génesis de los *habitus*.

Existen dos modos típicos de constituir los *habitus*. Por un lado, está el aprendizaje por familiarización y, por el otro, el trabajo pedagógico racional. Éstos, en realidad, son dos tipos de pedagogía. Mientras la pedagogía no existe como pedagogía racional, existe de modo espontáneo e implícito. En este caso, el “aprendiz” —si se le puede llamar así— incorpora inconscientemente los principios del “arte de vivir”. A esta educación, infiltrada en todas las prácticas sociales en que participa el niño, Bourdieu la llama también educación primera. Ésta, mediante procesos complejos, reduce los principios, los valores y las representaciones que tienen un estatuto simbólico específico al estado de práctica pura, a conocimiento práctico-práctico. El efecto de este tipo de procesos se sitúa en el plano inconsciente. La lógica de este trabajo pedagógico, como lo indica Bourdieu, consiste en

... sustituir el cuerpo salvaje, y en particular el *Eros asocial* que demanda satisfacción en todo momento y en cualquier lugar, por un cuerpo “habitado”, es decir, temporalmente estructurado: la acción pedagógica y la autoridad pedagógica (...) al ofrecer la promesa de placeres diferidos y diferentes a cambio de un renunciamiento inmediato a los placeres directa o inmediatamente sensibles, y al pagar en moneda de prestigio todas las restricciones y las represiones impuestas, inculcan durablemente, independientemente de los contenidos particulares de la inculcación, las estructuras temporales que introducen los hábitos a la lógica de la prórroga y el repliegue, esto es, a la lógica del cálculo: existe una economía de este placer cultivado, economía que los utilitaristas traducen en fórmulas morales y los econométricos en fórmulas matemáticas (1972: 196-197).

Todo el trabajo que se realiza sobre el cuerpo del niño, con el objeto de cultivarlo e introducirlo a las formas, movimientos y maneras “correctas”, es decir, todo el trabajo de corrección y enderezamiento que se expresa en una variedad de órdenes de conducta (“camina derecho”, “no tomes el lápiz con la mano izquierda”, etc.) trae aparejado el aprendizaje de las maneras, de los estilos donde se expresa la sumisión al orden establecido. Por eso,

... si todas las sociedades (y, cosa significativa, todas las “instituciones totalitarias”, como dice Goffman, que pretenden realizar un trabajo de “deculturación” y de “reculturación”) otorgan tal importancia a los detalles aparentemente más insignificantes de la presentación, del cuidado y de las maneras corporales y verbales, es porque al tratar del cuerpo como una memoria le confían, bajo una forma abreviada y práctica, es decir mnemotécnica, los principios fundamentales del arbitrario cultural (*ibid.*).

Se entiende entonces la fuerza de las experiencias primeras y de los *habitus* que se inculcan de una forma tan disimulada cuanto eficaz y duradera. Tan duradera que toda experiencia pedagógica posterior debe contar con su presencia y su eficacia, aunque los agentes (maestros y aprendices) pedagógicos no lo reconozcan. Agreguemos que esta educación primera, esta pedagogía de la familiarización es tan importante que cuando se dice que alguien que es “bien educado” (o “mal educado”) se quiere significar que posee las maneras y los estilos “adecuados” y no que tiene muchos años de escolaridad o que posee vastos conocimientos. Ya dijimos antes que los *habitus* “aprendidos” en la familia, condicionan y determinan los aprendizajes posteriores. Más aún, la misma productividad específica del trabajo escolar se mide “según el grado en que el sistema de los medios necesarios para el cumplimiento del trabajo pedagógico (...) está objetivamente organizado en función de la distancia existente entre el *habitus* que pretende inculcar y el *habitus* producido por los trabajos pedagógicos anteriores” (Bourdieu y Passeron, 1970: 60).

El desconocimiento de esta relación por parte de muchas pedagogías “modernas” está en la base de sus repetidos fracasos. En la medida en que la vulgarización pedagógica tiende a traducir las teorías e ideologías pedagógicas en recetas, éstas se erigen en fórmulas con pretensiones de validez universal para la inculcación eficaz de cualquier sistema de disposiciones, independientemente de los *habitus* adquiridos por los destinatarios del aprendizaje.

## VII. Modos de adquisición de la cultura

Si se tiene en cuenta que en toda sociedad de clases existe un sistema de acciones pedagógicas estructurado, es decir con un conjunto de acciones pedagógicas dominantes, destinadas a reproducir los *habitus* que corresponden con los intereses de las clases dominantes, el trabajo pedagógico escolar tendrá una productividad diferencial en los aprendices según la clase social de origen.

De allí que la educación escolar para algunos (los hijos de las clases dominantes) tenga el sentido de una reeducación, y para otros (los hijos de las clases dominadas) sea más bien una deculturación. En el primer caso, el trabajo pedagógico se constituye como continuidad respecto de la educación primera y presupone ya un dominio práctico-práctico de los principios simbólicos que pretende inculcar. En esta situación, el carácter impositivo de la inculcación no aparece como tal, en la medida en que el aprendiz posee ya, en estado incorporado, el arbitrario cultural que la relación pedagógica vehiculiza. Cuando existe una distancia considerable entre los que podríamos denominar “*habitus* de entrada” del discípulo y los contenidos del currículo escolar, la relación pedagógica, si quiere ser eficaz, debe adquirir formas manifiestamente impositivas, ya que es preciso vencer las resistencias que opone el *habitus* adquirido al arbitrario cultural que se quiere inculcar. La pedagogía integral y vistosamente impositiva del internado (o de las ya citas “instituciones totalitarias”) es requerida en situaciones donde la educación se plantea objetivos similares a la “conversión” (como en el caso de la pedagogía de las instituciones religiosas misioneras o de las “pedagogías carcelarias”). De otra manera, no se ve cómo podrían inculcarse, por ejemplo, los sistemas de disposiciones propios del estilo de vida “occidental y cristiano” a poblaciones dotadas de una *ethos* cultural totalmente distinto, mediante formas pedagógicas “no directivas”, “basadas en la espontaneidad” o “centradas en el alumno”.

La importancia de la educación primera es tal que sus efectos se manifiestan a lo largo de toda la vida de los individuos. Más aun, Bourdieu llega a proponer que el aprendizaje por familiarización y las pedagogías racionales constituyen dos modos de adquisición de la cultura, de manera que toda competencia cultural queda marcada por su origen. Por esto se pueden identificar dos campos pedagógicos con sus respectivos mercados: el de la educación familiar y el de la educación escolar. El capital cultural total del individuo, en lo esencial, puede haber sido adquirido mediante “herencia familiar” o bien en la institución escolar. Esta diversidad de los modos de adquisición tiene efectos fundamentales, no tanto en cuanto a la cantidad de “saber” o “cultura” poseídos, sino en cuanto a que afecta y define modos particulares de relación con la cultura.

Ya señalamos cómo el aprendizaje escolar se monta sobre los *habitus* previamente adquiridos. De modo que no se puede imputar toda la competencia desarrollada por un individuo únicamente a la acción de la escuela. Ésta, mediante la asignación de títulos, ratifica, objetiva y garantiza la competencia. El poseedor de un título no tiene por qué demostrar sus habilidades y saberes para obtener el reconocimiento social. Al igual que el poseedor de un título de nobleza, su autoridad no se deriva directamente de la función que cumple, sino que sus prácticas tienen un valor porque tiene valor quien las ejecuta. Sin embargo, podríamos decir que “la escuela no

hace milagros” y que, en última instancia, exige al aprendiz que posea de alguna manera las competencias que ella se propone desarrollar.

Si lleváramos hasta sus últimas consecuencias las tesis de Bourdieu sobre los modos de adquisición de la cultura, podríamos decir que la escuela, esto es, la pedagogía institucional, tiene una especie de función remedial. En efecto, la educación escolar es tanto más necesaria como estrategia de adquisición de capital cultural, en la medida en que no ha sido posible obtenerlo mediante “herencia familiar”. Esto es lo que los voceros de la ideología de la desescolarización no tienen en cuenta, cuando trasladan la relación que mantienen con la cultura los que tienen el privilegio de la herencia, a todas las clases sociales, incluso las más desposeídas de capital económico y cultural. Para estas últimas, el recurso de la escuela, esto es, de la pedagogía racional y explícita, se constituye en el único camino para apropiarse de los bienes culturales. Lo mismo puede afirmarse de las pedagogías que reivindican el principio de la no-formalidad negándose en última instancia como pedagogía. Estas posiciones pedagógicas son el reflejo, en la escuela, de la relación que las clases dominantes mantienen con la cultura. No hay que olvidar que el desprecio por la cultura escolar y todas sus implicaciones de rigidez, de preciosidad y de pedantería constituyen una característica de aquellos sectores dominantes que “pueden darse el lujo” de prescindir de la escuela y apropiarse de la cultura legítima en la forma más legítima y “natural” de la familiarización.

Por lo tanto,

... el aprendizaje total, precoz e insensible, efectuado desde la primera infancia en el seno de la familia y prolongado por un aprendizaje escolar que lo presupone y lo realiza, se distingue del aprendizaje tardío, metódico y acelerado, no tanto como pretende la ideología de la “untada cultural”, por la profundidad y la durabilidad de sus efectos, cuanto por la modalidad de la relación con la lengua y con la cultura que tiende a inculcar (Bourdieu, 1979: 71).

Mientras que una rica herencia cultural incorpora en los sujetos todo un conjunto de saber práctico-práctico, así como un conjunto de reglas inconscientes que producen las respuestas más adecuadas en los momentos adecuados, el aprendizaje institucionalizado, racionalizado, produce disposiciones que en cada momento no pueden dejar de aparecer como “aprendidas” y que están por ello desposeídas de la “naturalidad” que distingue al hombre culto “por herencia”. La pedagogía racional supone un arbitrario cultural objetivado, formalizado, que constituye en recetas y preceptos lo que “un aprendizaje tradicional transmite bajo la forma de un estilo global directamente aprendido en las prácticas” (*ibid.*: 73).

El *habitus*, como capital cultural incorporado de las generaciones anteriores, en la medida en que su modo de adquisición transcurre de una manera “natural”, puede aparecer él mismo como natural, es decir como innato, oponiéndose así al *habitus* “aprendido”, y por lo tanto artificial. De allí que

... la ideología del gusto natural extrae sus apariencias y su eficacia en el hecho de naturalizar las diferencias reales (al igual que todas las estrategias ideológicas que se

engendran en la lucha de clase cotidiana), convirtiéndose en diferencias de naturaleza a las diferencias en los modos de adquisición de la cultura y reconociendo únicamente como relación legítima a la cultura (o a la lengua) a la que lleve menos visibles las huellas de su génesis, a la que, al no tener nada de “aprendido”, de “preparado”, de “rebuscado”, de “estudiado”, de “escolar” o de “libresco”, manifiesta, a través de la prestancia y la naturalidad, que la verdadera cultura es naturaleza, nuevo misterio de la inmaculada concepción (*ibid.*).

Nada puede servir mejor a los intereses de los privilegiados, que el ocultamiento de las fuentes de sus privilegios.

Lo anterior no debe inducir a creer que entre el aprendizaje por herencia y el aprendizaje escolar se instauran relaciones simples. Si bien el título escolar consagra en cierta manera los aprendizajes anteriores, esta consagración no es automática, ni tampoco está garantizada en igual medida para todos los poseedores de un mismo nivel de herencia cultural familiar. Al mismo tiempo, la estructura del capital cultural global, es decir su composición (dosificación del capital heredado y el aprendido), define un modo particular de relación con la cultura y también los beneficios y convertibilidad económica de ese capital global, aplicado en mercados específicos.

Existe una serie de factores que intervienen en el proceso de conversión desigual del capital heredado en capital escolar. Entre ellos Bourdieu menciona los siguientes: “el peso del *ethos* de clase y de la relación con la escuela y sus sanciones (el cual es una función en lo esencial del grado en que la posición ocupada y su reproducción dependen de la escuela) determina la importancia de la inversión en el juego y las apuestas escolares”; “el *ethos* del sexo, producto de la interiorización de la división del trabajo entre los sexos, tal como se realiza en una clase social determinada”, lo cual también influye en la orientación particular de las inversiones escolares y, por último, “la eficacia propia de la institución escolar que actúa al mismo tiempo sancionando el capital cultural heredado (...) e inculcando un saber escolar más o menos redundante respecto del saber heredado, en un extremo con los estudios científicos más avanzados y en el otro con las escuelas que sin duda tienen como efecto esencial controlar y sancionar una competencia de clase...” (*ibid.*: 89).

El análisis de las relaciones complejas entre el capital cultural heredado y el capital cultural adquirido permite rendir cuentas del hecho de que “los mismos títulos escolares pueden garantizar relaciones muy diferentes con la cultura” (*ibid.*: 88). El sistema escolar, aunque tiene el monopolio de la certificación, no monopoliza la producción del capital cultural global. Este último (incluyendo la propia relación con la cultura) se define básicamente como una relación entre sus componentes (el heredado y el adquirido).

A su vez, el mismo componente escolar puede tener valores desiguales aunque esté formalizado por idénticas certificaciones. Para ponderar adecuadamente el sentido del capital escolar habría que tomar en consideración elementos tales como la relación entre los años de estudio y el título alcanzado, la edad al adquirir el diploma y la edad legítima para hacerlo, etc. Lo que Bourdieu denomina “efecto de conversión desigual del capital cultural adquirido escolarmente” obedece principal-

mente al hecho de la desigualdad temporal de la escolarización. Esto explica los diferentes valores sociales asignados a los mismos títulos otorgados por las mismas instituciones en tiempos diferentes. De modo que las modificaciones que se registran en el estado de las relaciones entre el sistema educativo y la estructura de las clases sociales, afecta tanto el proceso de adquisición de la cultura escolar, como el valor de los títulos alcanzados. En este sentido, la “democratización” y “masificación” de ciertas alternativas curriculares, o bien una modificación sustancial de su *sex-ratio* influencia el valor social asignado al título correspondiente. Por su parte, estas modificaciones serán tenidas en cuenta por las estrategias de inversión cultural escolar, es decir, por las estrategias globales de reproducción de las diferentes clases o fracciones de clase. No está de más agregar que no todas ellas tienen la misma capacidad de adaptación y “rectificación” de sus estrategias de inversión escolar. Al igual que en el campo de la economía, las clases más favorecidas (en capital cultural y económico) tienen un mejor “sentido de oportunidades” en la colocación de sus inversiones. Son ellas las que poseen el *habitus* de la “intuición” que sirve para identificar las alternativas escolares y los títulos más rentables y “con futuro”. En cambio, las clases populares generalmente persisten en valorar y adoptar estrategias escolares tendencialmente desvalorizadas, o bien comienzan a invertir en alternativas declinantes, que comienzan a ser abandonadas por los sectores privilegiados. En el campo escolar, como en los negocios, sucede que los mejor dotados en capital poseen mayores probabilidades objetivas de éxito.

Es necesario recalcar que, también en este caso, si no se recurre a la teoría de los *habitus* (y de su génesis histórica), se corre el riesgo de explicar estas predisposiciones mediante la teoría de las dotes innatas que definen y diferencian la esencia de cada individuo miembro de una sociedad.

Para resumir, digamos que los que poseen una posición favorable en los modelos de distribución de ambos tipos de capital se diferencian tanto de los que poseen en menor grado ambas especies, como de aquellos que poseen un capital cultural heredado equivalente pero obtuvieron un capital escolar inferior y de los que disponen del mismo capital escolar sin haber gozado de un idéntico capital cultural de origen.

El modelo se hace complejo si se tiene en cuenta que

se podría construir un esquema semejante para cada una de las especies de capital poseído en el origen y en el momento de la observación (capital económico, cultural, social) y definir luego el universo de los casos posibles de la relación entre el capital original (definido según su volumen y estructura) y el capital de llegada caracterizado de la misma manera (se tendrían así, por ejemplo, los casos de los individuos que están en decadencia respecto de todas las especies de capital o respecto de una de ellas solamente y en ascenso respecto de las otras: reconversión, etc.). Basta afinar suficientemente el análisis de las especies de capital (por ejemplo, oponiendo en el interior del capital cultural algunas subespecies como el capital literario, científico y jurídico-económico) o el análisis de los niveles para encontrar en toda su complejidad, pero también en toda su multiplicidad casi infinita, cada uno de los campos empíricamente constatados (*ibid.*: 90).

En un artículo reciente, Bourdieu analiza el capital cultural según sus formas típicas. La distinción se hace relevante en la medida en que a cada forma o estado le corresponde una modalidad de adquisición y de transmisión.

El capital cultural puede existir (...) en estado incorporado, es decir bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, máquinas, que constituyen la huella o la realización de teorías o de críticas a estas teorías, de problemáticas, etc.; y finalmente en *estado* institucionalizado, forma de objetivación que es necesario poner por separado porque, como se observa con el título escolar, confiere ciertas propiedades totalmente originales al capital cultural que supuestamente debe garantizar (Bourdieu, 1979b: 3-6).

El estado incorporado es la forma fundamental del capital cultural, está ligado al cuerpo y supone la incorporación. Este proceso cuenta tiempo y se realiza mediante la pedagogía no racional de la familiarización y no puede ser delegado, esto es, debe realizarse personalmente. El resultado de este trabajo de incorporación, ya lo sabemos, es el *habitus*. En lo que hace a su transmisión, ésta no puede hacerse instantáneamente mediante un acto de donación, compra o intercambio, sino que “puede ser adquirido, en lo esencial, de manera totalmente disimulada e inconsciente, y queda marcado por sus condiciones primitivas de adquisición; no puede ser acumulado más allá de las capacidades de apropiación de un agente singular; perece y muere con su portador (con sus capacidades biológicas, su memoria, etc.)” (*ibid.*).

Las peculiaridades del proceso de transmisión de esta forma de capital han sido explicitadas más arriba. Digamos, sin embargo, que se trata de una forma disimulada (frente a la forma más abierta de la transmisión de bienes materiales). Su alto grado de disimulación la hace aparecer como adquisición y propiedad innata. Sin embargo, el hecho objetivo es que se trata de un capital adquirido, cuyas características esenciales se derivan de su modo de adquisición.

El capital cultural objetivado tiene su propia lógica de transmisión. Puede ser transmitido en su materialidad, desde el punto de vista jurídico, en forma instantánea. Pero no pueden transferirse al mismo tiempo, ni del mismo modo, las predisposiciones que actúan como condiciones de su apropiación específica. Esto es, que no se transmiten de la misma manera una máquina y las habilidades y reglas que es necesario disponer para operarla. Los bienes culturales (libros, cuadros, máquinas) suponen el capital económico para su apropiación material y el capital cultural incorporado para su apropiación simbólica.

La forma institucional del capital cultural, por decir así, “corrige” ciertas propiedades del estado incorporado, en especial las que se deducen del hecho de estar limitado a las condiciones biológicas del poseedor. En efecto, lo característico del título escolar es que “confiere a su portador un valor convencional, constante y garantizado jurídicamente”. Esta forma de capital cultural “tiene una autonomía relativa con relación a su portador y aun con relación al capital cultural que efectivamente posee en un momento determinado”. Este producto de la institución y la pedagogía escolar homologa, y hace intercambiables, a sus poseedores. Esto posibilita “establecer tasas de convertibilidad

entre el capital cultural y el capital económico, garantizando el valor, en dinero, de un capital escolar determinado”.

La distinción entre las formas incorporadas e institucionalizadas de capital permite extraer no sólo las implicaciones derivadas del hecho de que cada una de ellas exige una modalidad de transmisión (una pedagogía), sino que también permite analizar el proceso complejo de reproducción social que se realiza mediante las estrategias de reconversión de capital. Si el capital económico puede convertirse en capital cultural y el capital cultural (bajo su forma institucionalizada) en capital económico, el peso relativo de una u otra estrategia de reconversión estará determinado por las probabilidades objetivas de beneficio que garantizan las diferentes especies de capital.

## VIII. Ejes de un quehacer pedagógico

Pese a la opinión de algunos comentaristas apresurados (y/o interesados), el sistema teórico y el estilo de Bourdieu vienen a llenar un hueco en el terreno de la sociología de los fenómenos de producción y circulación de bienes simbólicos. Más aún, el mundo de los fenómenos del espíritu merecía un tratamiento detenido y sistemático a la altura de su propia eficacia en la estructura y dinámica del todo social. Toda la lógica del sistema teórico que comentamos se inscribe, pues, en la intención de explicitar los intereses específicos propios del campo intelectual, que los intelectuales se empeñan en ocultar (consciente o inconscientemente) bajo el manto de la ideología del desinterés.

El punto de vista de la totalidad orienta todos los desarrollos de este esquema teórico, aun cuando un crítico como Snyders persiste en afirmar que “la sociología escolar de Bourdieu y Passeron se atiene a lo escolar (aisla los factores escolares), se esfuerza por explicar lo escolar por lo escolar y llega a dejar de lado el conjunto de las determinaciones sociales” (Snyders, 1978: 169). ¿Cómo acusar de escolar un enfoque de la escuela atravesando precisamente por las relaciones dialécticas que esta institución mantiene con el resto del todo social? Más bien sería correcto decir que en Bourdieu no hay una sociología escolar, sino que las prácticas e instituciones escolares sólo tienen sentido si se las examina en el interior del sistema total de las acciones pedagógicas como sistema de violencia simbólica, el cual, a su vez, forma parte de un sistema total de dominación. Sociología de la dominación, más que sociología de la educación, es lo que nos propone Bourdieu en sus análisis teóricos y empíricos. El mismo autor confiesa que llegó a la política

... después de constatar que la producción de las representaciones del mundo social, que es una dimensión fundamental de la lucha política, constituye un casi monopolio de los intelectuales: la lucha por las clasificaciones sociales es una dimensión capital de la lucha de clases y es por este intermedio que la producción simbólica interviene en la lucha política. Las clases existen dos veces, una vez objetivamente y una segunda vez en la representación social más o menos explícita que se dan los agentes y que es una cuestión de lucha. Si se le dice a alguien “lo que te pasa obedece a que tienes una relación desgraciada con tu padre”, o si se le dice “lo que te pasa se debe a que eres un proletario a quien le roban la plusvalía”, no es la misma cosa (*La Nouvelle Critique*, 1978).

De allí la importancia del análisis de la génesis e imposición de los discursos y de los símbolos con los que se piensa el mundo, y también de la sospecha acerca del carácter desinteresado de la cultura y de los intelectuales. En tanto que no existe “la fuerza propia de la idea verdadera”, es necesario el trabajo crítico de descubrir detrás de cada discurso el sistema de intereses y de relaciones que los justifican y le dan un sentido objetivo.

Finalmente, digamos que gran parte de las críticas y de las incomprensiones de este enfoque teórico se derivan del hecho de que muchos lectores no pudieron dejar de hacer una lectura moralizante del mismo pese a las advertencias explícitas de los autores de *La reproducción*.

En efecto, decir junto con Snyder que estos análisis de la escuela pecan de “fatalismo” y que están rodeados de “una atmósfera de impotencia y abandono” y que, por último, nos proponen un “proyecto pedagógico” alternativo para mejorar la escuela, implica tanto un desconocimiento de la intención dominante del discurso de Bourdieu, como de la eficiencia propia de todo discurso teórico. Es vana tarea querer encontrar en *La reproducción* recetas pedagógicas, procedimientos y fórmulas para “mejorar” la escuela. Sin embargo, sí es posible encontrar las armas teóricas para justificar y llevar adelante una lucha en el interior de situaciones históricas determinadas.

En palabras de Bourdieu, “el intelectual ‘militante’ debe estar en condiciones de controlarse a sí mismo (...) mediante un análisis de lo que es y debe ser un ‘intelectual’, de lo que significa poseer un monopolio de la producción del discurso sobre el mundo social, de estar comprometido en un espacio de juego, el espacio político, que tiene su lógica y en el cual intervienen intereses particulares, etc. La sociología de los intelectuales es una contribución al socioanálisis de los intelectuales: tiene como función dificultar la relación, a menudo triunfalista, que los intelectuales y dirigentes tienen consigo mismos: recordar que somos manipulados en nuestra categoría pensamiento y en todo aquello que nos permite pensar y hablar del mundo”. En esto consiste el aporte fundamental de la sociología de la cultura de P. Bourdieu. Sin embargo, como todo discurso conceptual, abstracto y universalizante, es necesario y peligroso al mismo tiempo. Es necesario porque toda práctica de transformación social requiere la superación de los particularismos, de las significaciones personales. Todo militante debe trascender la aventura personal para alcanzar (en su lenguaje y en su *praxis*) una relación social más general. Por ello necesita el lenguaje del concepto y de la teoría. El peligro consiste en transformar a los esquemas en palabras muertas que permiten hablar pero no pensar al que las usa. El remedio consiste en operar con un esquema conceptual cuya potencialidad permita o facilite la inclusión del que lo usa dentro del campo de la reflexión crítica.

Por todo lo anterior, sería equivocado extraer de la obra de Bourdieu un recetario pedagógico. Sin embargo, sí es posible sintetizar algunas líneas de fuerza que orientarían una práctica pedagógica militante.

En este sentido, una adecuada comprensión de las relaciones complejas entre los distintos estados del capital cultural y sus modos correspondientes de adqui-

sición, permite plantear la posibilidad de lo que Bourdieu y Passeron denominan “pedagogía racional”.

Ésta se constituiría en un recurso inevitable para todo sistema de enseñanza realmente democrático, es decir, capaz de “permitir al mayor número posible de individuos apropiarse, en el menor tiempo posible, lo más completamente y lo más perfectamente posible, del mayor número posible de aptitudes que constituyen la cultura escolar en un momento determinado” (1964: 114).

En la medida en que los *habitus* adquiridos por familiarización y “en familia” determinan y orientan las experiencias escolares posteriores, esta democratización supone que “se amplíe el dominio de lo que puede ser adquirido racionalmente y técnicamente mediante un aprendizaje metódico, a expensas de lo que está irreduciblemente abandonado a los avatares de los talentos individuales, es decir, en verdad, a la lógica de los privilegios sociales” (*ibid.*: III).

Pese a todas las tentaciones de las ideologías de la educación no directiva y no formal que proclaman las ventajas del espontaneísmo pedagógico, los “aprendices” de las clases culturalmente más desheredadas no deberían caer en la trampa de olvidar que a falta de herencia social sólo pueden tener acceso a la cultura mediante una adquisición laboriosa y esforzada. Por ello, la pedagogía debe desconfiar de los enfoques psicologistas (tanto del carisma profesional como de las “aptitudes” y motivaciones de los aprendices) y montar toda la construcción y valoración de sus procesos e instrumentos sobre el análisis de su adecuación al origen social de los estudiantes. Sólo si se tienen en cuenta estas determinaciones, será posible instaurar una pedagogía apta para romper el círculo de la transformación de las diferencias sociales en diferencias escolares y culturales. De este modo, la reducción de la desigualdad escolar, hecha posible por una pedagogía racional, podrá, a su vez, cooperar en el proceso de construcción de una sociedad más igualitaria.

## BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P.

1970 *Un Art Moyen*, París, Les Editions du Minuit.

---

1972 *Esquisse d'une Théorie de la pratique*, Geneve, Librairie Droz.

---

1978 “Reproducción cultural y reproducción social”, en *Política, igualdad social y educación*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

---

1979 *La distinction. Critique Sociale du Jugement*, París, Les Editions du Minuit.

---

1979b “Les trois états du capital culturel”, en *Actes de la Recherche en Sociales*, noviembre, 30.

Bourdieu, P. y J. C. Passeron

1964 *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, París, Les Editions du Minuit.

---

1970 *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, París, Les Editions du Minuit.

Bordieu, Pierre, J. C. Chamboredon y J. C. Passeron

1979 *El oficio de sociólogo*, México, Siglo XXI.

García Canclini, Néstor

1979 *Epistemología e historia. La dialéctica entre sujeto y estructura en Merleau-Ponty*, México, UNAM.

Granese, A.

1971 *Dialettica dell'educazione*, Roma, Editori Riuniti.

Snyders, Georges

1978 *Escuela, clase y lucha de clases*, Madrid, Comunicación.

## LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN BAUDELLOT Y ESTABLET

*Adriana Puiggrós*

### I. Introducción

El surgimiento del pensamiento marxista en América Latina, durante la década de 1920, dio origen al desarrollo, polémico por cierto, de la pedagogía marxista latinoamericana. Ese desarrollo siguió los vaivenes de una izquierda cuya dificultad más importante sería la comprensión de su propia realidad y la construcción de teorías específicas para transformarla.

En esa década, José Carlos Mariátegui luchó contra el stalinismo y el evolucionismo y manifestó en su obra pedagógica la intención de construir una teoría de la educación latinoamericana, a partir de una comprensión materialista dialéctica de los procesos educativos. En la época en la cual Sandino creaba en las montañas de Nicaragua las primeras escuelas rurales populares de América Latina, Mariátegui ponía la piedra fundamental de una pedagogía latinoamericanista, nacional y popular.

Las décadas siguientes mostraron una enorme pobreza en el pensamiento pedagógico de la izquierda latinoamericana. Sus proposiciones oscilaron entre la defensa de la pedagogía liberal y los intentos de aplicación del modelo pedagógico soviético en micro o macroexperiencias, sin tener en cuenta la polémica de los mismos pedagogos soviéticos de los años veinte ni tampoco las interpelaciones provenientes de una realidad educativa a la cual las clases dirigentes trataban de imponer modelos importantes.

Décadas después, la reforma educativa cubana no despertó en los pedagogos de otros países latinoamericanos nuevas ansias por el desarrollo de la teoría marxista de la educación, ni el impulso por analizar críticamente aquella reforma para sacar conclusiones válidas (por semejanza o por diferencia) para sus países. En la década de 1960, las miradas de los escasos marxistas se volvieron hacia las nuevas teorías pedagógicas europeas y muchos de ellos consideraron a la obra realizada en ese sentido por Louis Althusser y algunos de sus discípulos como Christian Baudelot y Roger Establet y otros filósofos y pedagogos franceses, como el marco teórico adecuado para realizar análisis específicos sobre la problemática educativa latinoamericana.

En los últimos años, sin embargo, la tendencia mencionada ha mostrado su insuficiencia para la comprensión de nuestros problemas educativos y muchas veces su carácter deformador de los mismos. La crítica se hace, por lo tanto, indispensable, y a ella pretendemos contribuir con este trabajo.

## II. Ideología y pedagogía

En la obra de Althusser (y a pesar de la autocrítica de 1969) existe una idea central: la Ideología (Ideología en general, omnipresente, inmutable y eterna) no representa el sistema de relaciones reales que gobiernan la existencia de los individuos, sino la relación imaginaria de esos individuos con las condiciones reales en que viven.

Esta ideología tiene una forma práctica de existencia, según A. Broccoli (1980: 29): ella es la pedagogía. Esta afirmación sobre la cual el autor italiano se cuestiona, duda y finalmente critica es, sin embargo, la mejor síntesis del fundamento de la crítica althusseriana a la pedagogía, que conduce a su identificación con la ideología y, por lo tanto, al anhelo de su desaparición, cuando la ciencia ocupe su lugar<sup>1</sup>

Broccoli, sin embargo, hace una pregunta fundamental: “¿El materialismo histórico es incompatible con la pedagogía, o bien lo es con esta pedagogía?” (Broccoli, 1980: 29).

Pregunta que remite al problema de la identificación de la pedagogía con la ideología, y antes aún, al de la extensión del concepto de ideología. El problema de la extensión del concepto de ideología se vincula con la diferencia que establece Althusser entre Ideología en general e ideologías particulares, diferencia en la cual se produce una ruptura entre la teoría y la práctica, a partir de la cual la Ideología en general deja de representar la abstracción de un conjunto de relaciones “que corresponden en mayor o menor medida a todas las formas de sociedad” (Marx, 1977: 66) para convertirse en una categoría general que es utilizada con valor deductivo, y que otorga sus características a las ideologías particulares. En el análisis del concepto aparatos ideológicos del Estado, que haremos más adelante, trataremos de demostrar que, al ser estos últimos considerados como una forma de ser de la ideología (llegando incluso a identificarlos como la materialidad de la ideología), la Ideología solamente expresa la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones materiales de existencia impuestas por la clase dominante. No hay lugar para la expresión de formas ideológicas dominadas y “la Ideología, sin más, por el cumplimiento de sus funciones propias está al servicio de la clase dominante” (Sánchez Vázquez, 1978: 36). La crítica de Adolfo Sánchez Vázquez nos parece de gran valor para el esclarecimiento del aspecto pedagógico de este problema. Sostiene el autor que, en la teoría althusseriana:

---

<sup>1</sup> Debe apuntarse que la posición antipedagógica a ultranza es la que asumen algunos autores que desarrollan el planteo de Althusser, pero el filósofo francés relativiza el concepto negativo de ideología y pedagogía cuando sostiene que ni siquiera en la sociedad comunista se podrá prescindir de la ideología “para formar a los hombres, transformarlos y ponerlos en condiciones de responder a las exigencias de sus condiciones de existencia” (Althusser, *Per Marx*, Roma, Editori Riuniti, 1969: 210, citado por Broccoli, 1980: 30). Consideramos que en esta cita la ideología adquiere una significación política e instrumental que trasciende su definición clásica como conjunto de relaciones imaginarias, y remite al análisis de las múltiples determinaciones que se sintetizan en la ideología como concreto de pensamiento, como totalidad concreta. Esto se nos remite a la *Introducción general a la crítica de la economía política*, de 1857, de Marx. Allí nos reencontraremos con la educación.

1. No hay lugar para una ideología que cumpliera funciones opuestas a las propias de la Ideología en general, a saber:
  - a) dar una presentación adecuada de la estructura social frente a su representación, necesariamente deformada de la realidad, y,
  - b) ser un factor de división o antagonismo en vez de contribuir a la cohesión social.
2. Aquello que aparece como ideología dominada (proletaria) sería una variante de la ideología burguesa dominante. No cabe, pues, hablar de ideología dominante porque no hay otras que dominar.
3. Hay clases dominadas pero sin ideología propia, lo cual determina que sus miembros piensen sus relaciones entre sí y con las otras clases en términos de la ideología dominante.
4. “La ideología de la clase dominante cubre por entero el campo de lo ideológico” (Sánchez Vázquez, 1978: 41).
5. La caracterización althusseriana de la Ideología en general “corresponde a un tipo histórico de sociedad de clases en la que la clase dominada —la clase obrera— sólo conoce la práctica económica, la lucha económica de clase y la ideología proletaria se produce fuera de la práctica de la clase, en la práctica teórica, mientras la clase, chocando contra los límites “determinados por el marco de la ideología burguesa” (Sánchez Vázquez, 1978: 44), está incapacitada para realizar las transformaciones indispensables en su conciencia, durante el proceso de lucha de clases, para realizar el paso necesario de “clase en sí” a “clase para sí”.

La reducción economicista del proletariado coincide con la reducción de la pedagogía a la Ideología dominante, con su identificación como la forma práctica de existencia de aquella Ideología. Como veremos más adelante, el mejor ejemplo de hacia dónde conduce este razonamiento es el trabajo de Baudelot y Establet, que se organiza con base en el presupuesto de que la pedagogía dominante cubre todo el campo de la educación.

Si la tesis de Baudelot y Establet fuera correcta, habría que sostener que marxismo y pedagogía (en todas sus manifestaciones y variantes) son inconciliables y antagónicos (Broccoli, 1980: 28). Surgen entonces dos problemas. El primero de ellos es que esa tesis choca con la pedagogía marxista en toda su tradición y el segundo plantea los límites entre pedagogía y educación y lleva a preguntarse si también la educación es incompatible con el marxismo.

En cuanto a la primera cuestión, debe diferenciarse entre la actitud “pedagógica” (que nosotros llamaremos “educacionista”<sup>2</sup>) del Marx militante de la izquierda hegeliana, cuya superación —tal como sostiene Broccoli (1980: 29)— marcó profundamente su paso al marxismo, y la concepción pedagógica marxiana, en la cual el

<sup>2</sup> Educacionista: nos referimos a “esa corriente que asigna a la educación, y concretamente a la educación escolar, un papel socialmente trascendental” (Carmona, 1972: 105, Pérez Rocha, 1976: 6).

proceso de construcción de la pedagogía marxista coincidía con el proceso de concientización<sup>3</sup> de las masas, de ruptura de los intelectuales burgueses con su propia cultura, de vinculación de los intelectuales con las masas, de apertura del camino para la apropiación de toda la cultura por parte del proletariado.

El segundo problema, es decir, aquel que plantea la cuestión de la compatibilidad de la educación con el marxismo, nos remite al análisis de la forma como se produce la pedagogía marxista, al proceso de su nacimiento en tanto crítica de la pedagogía idealista y del positivismo pedagógico. Consideramos que esta crítica y este nacimiento (un mismo proceso) son posibles por la existencia antagónica y simultánea de varias pedagogías que expresan ideologías antagónicas y se desarrollan en el marco de la lucha de clases y, en segundo lugar, por las contradicciones que se plantean entre los procesos educativos (incluyendo todos los procesos educativos que se desarrollan en la sociedad y no solamente aquellos que la pedagogía dominante caracteriza como tales) y las pedagogías que intentan explicarlos y dirigirlos.

A condición de que no supongamos que educadores y educandos transitan intelectualmente tan sólo el ámbito de la ideología dominante (o sea, a condición de que renunciemos a considerar que la ideología dominante cubre todo el campo de lo ideológico), descubriremos que toda aquella teoría pedagógica que no expresa los vínculos reales entre los hombres, ni la totalidad de esos vínculos, ni su orden ideológico, ni su direccionalidad política, sino relaciones imaginarias (también en el ámbito educativo; es decir, las relaciones educativas) enfrenta una pedagogía crítica que ha tenido un mayor o menor desarrollo en diferentes momentos de la lucha de clases.

Si consideramos, como Nicos Poulantzas, que la ideología no reside solamente en las ideas, sino que se extiende a los usos, las costumbres, al modo de vida de los “agentes de una formación”, y que la condición de existencia de las ideologías dominantes es la existencia de otras ideologías a las cuales dominar (o subsistemas ideológicos contradictorios referidos a las diversas clases sociales en lucha), descubriremos el nacimiento permanente de gérmenes de una pedagogía liberadora, precisamente en las prácticas educativas de la formación social (Poulantzas, 1978: 356 ss. y 373 ss.), y reconoceremos no solamente el aporte del marxismo para la construcción de una teoría científica de la educación, sino también la urgente necesidad de contribuir en América Latina al desarrollo de esos gérmenes de pedagogía liberadora (y por lo tanto, susceptible de transformarse en ciencia), desde un marco teórico marxista. Éste fue el intento de Mariátegui, el de realizar una interpretación marxista de la problemática educativa latinoamericana, y el de sistematizar los elementos que le llevaban a descubrir que, en Perú, no se podría construir una nueva pedagogía sin la participación del indígena.

---

<sup>3</sup> Nos referimos al “proceso de concientización” en el sentido más profundamente freireano del término, que consideramos coincidente con su significado en la pedagogía gramsciana. Es un vínculo caracterizado por la comunicación horizontal, el intercambio ideológico, la crítica, y reconstrucción conjunta del conocimiento; se trata de un proceso colectivo profundamente político, en el cual el proceso de transformación de la ideología toma la forma de un proceso político pedagógico (véase Freire: 1975; Gramsci, 1975).

Como vemos, el problema del origen y la forma de producción de ideología y pedagogía están muy vinculados. Esta discusión es un aspecto de la problemática del concepto de aparatos ideológicos del Estado.

Lagrange (1973) señala que la cadena de implicaciones del razonamiento althusseriano llega al resultado de que la ideología es producto de los aparatos ideológicos del Estado y que la limitación de dicho razonamiento radica en que no remite la ideología “directamente” a la realidad de las relaciones de producción.<sup>4</sup>

Coincidimos con Lagrange en la afirmación de que Althusser considera que la ideología es producto de los aparatos ideológicos del Estado, aun haciendo la salvedad de que el autor da cuenta en el texto de 1968 y en la “Autocrítica” de 1969 de que la lucha de clases “desborda” los aparatos ideológicos del Estado y, más aún, que llega a decir  $\frac{3}{4}$ desdiciéndose $\frac{3}{4}$  que la ideología se produce “en otra parte”. Creemos que el concepto aparatos ideológicos del Estado, con la significación que adquiere en el universo teórico althusseriano, muestra su insuficiencia en el mismo discurso del filósofo francés.

Sin embargo, el reproche de Lagrange respecto a que la Ideología no sea remitida “directamente” a la realidad de las relaciones de producción consiste en un regreso a un marxismo reduccionista y que niega uno de los aportes de Althusser que radica, precisamente, en superar la vieja noción de Ideología como falsa conciencia.

En la misma línea de Lagrange —aunque sosteniendo que su teoría es una aplicación de las ideas de Louis Althusser— Baudelot y Establet sostienen una noción de Ideología prealthusseriana. Una maquiavélica burguesía inventó un cuento de hadas para el proletariado. Los intelectuales de la pequeña burguesía actúan como meros sirvientes conscientes de la clase dominante. El proletariado cree el relato burgués pues el espontaneísmo proveniente de su “instituto de clase” (Baudelot y Establet, 1980: 155-156) es el máximo desarrollo al cual le permite llegar el marco teórico de una subcultura burguesa especialmente fabricada para él por la burguesía. Como veremos, los autores sostendrán que existe una relación refleja entre las clases sociales —definidas desde el punto de vista de sus determinantes estructurales— y las expresiones ideológicas de esas clases, entre ellas la pedagogía. En el trabajo que analizaremos, se reconoce una relación lineal entre la presentación “mítica” de la escuela por parte de la burguesía y la finalidad de esa representación. La alusión permanente de los autores al carácter voluntarístico y consciente del proyecto educativo burgués, oculta la ilusión de la burguesía respecto a su propia ideología, y de la fantasía de omnipotencia que proyecta a su concepción educativa.

Como señala Ernesto Laclau (1978), es necesario diferenciar entre el problema general de la determinación de clase de las superestructuras política e ideológica y

---

<sup>4</sup> En un libro anterior (Puiggrós, 1980) expusimos los elementos iniciales del trabajo que hoy desarrollamos. Queremos destacar que consideramos insuficientemente fundamentada la crítica a la teoría althusseriana de la pedagogía a partir de Lagrange, que hacemos en el mencionado trabajo. Esperamos que la lectura de estas líneas contribuya al esclarecimiento de ese problema.

las formas de existencia de las clases a nivel de dichas superestructuras; la identificación de ambos problemas sólo se justifica si se piensa la existencia de las clases sociales a nivel ideológico y político bajo la forma de reducción. Si el comportamiento ideológico de las clases sólo puede definirse  $\frac{3}{4}$  como creemos  $\frac{3}{4}$  mediante el análisis de la multideterminación específica proveniente de la totalidad social en la que existen (lo cual no significa olvidar la determinación en última instancia de la estructura sobre la superestructura), existe una multideterminación en el comportamiento pedagógico de las clases sociales que hace irreductible la pedagogía a la definición que la caracteriza como una manifestación directa de las características económico-sociales de las clases dominantes. Se hace necesario analizar la articulación que existe en el interior del discurso pedagógico dominante entre las interpelaciones provenientes de las clases subalternas y los requerimientos de las clases dominantes hacia la pedagogía. Pero tanto o más importante resulta el análisis de las formas de reproducción social que el discurso pedagógico dominante intenta eliminar, incorporándolas en forma distorsionada o combatiéndolas desembozadamente.

En cuanto a los problemas que plantea el concepto Aparatos Ideológicos del Estado (AIE), enumeraremos los aspectos que consideramos más importantes, en relación con la pedagogía.

- a) Como ya hemos mencionado, el mismo Althusser debe recurrir a explicaciones laterales y aclaraciones a su discurso central, para dar cuenta de procesos cuya indiscutible realidad cuestiona la delimitación o recorte que supone el concepto AIE. Por ejemplo, la aclaración que hace en la “Autocrítica” en el sentido de recalcar que la lucha de clases atraviesa los AIE y la afirmación de que la Ideología se origina “en otra parte”, sin más explicación.
- b) En tanto los AIE son considerados como la forma material que toma la Ideología (dominante), en ellos no hay lugar para el desarrollo de la lucha de clases en cualquiera de sus manifestaciones. El campo de lo ideológico —los AIE— está totalmente cubierto por la ideología dominante. El sistema educativo considerado un aparato ideológico del Estado (más aún, el aparato que tiende a ser dominante en la tarea de reproducción ideológica de la sociedad capitalista) está cubierto por la pedagogía dominante; es la forma material que toma esa pedagogía, es La Pedagogía. Por el contrario, consideramos que el concepto AIE está muy lejos de cubrir todo el campo de los procesos educativos y, por lo tanto, todo el campo del cual la teoría de la educación debe dar cuenta. El concepto AIE realiza una fragmentación del objeto que coincide con el que realiza la pedagogía burguesa. Los procesos educativos resultan ser aquellos a los cuales la burguesía ha legalizado como tales: el sistema escolar y los medios de comunicación, y, cada vez con menor importancia, la familia.
- c) El concepto AIE se fundamenta en una teoría de la reproducción evolucionista y no dialéctica. No da cuenta del conjunto de contradicciones que se desarrollan en el interior del proceso educativo escolar, que se gestan como producto de los antagonismos entre la pedagogía dominante y las interpelaciones edu-

cativas que provienen de las clases dominadas: que surgen del carácter excluyente entre procesos educativos dominados por la burguesía (la televisión, programas de educación formal y no formal, etc.) y los procesos educativos que están imbuidos de las ideas que surgen cotidianamente a partir de las condiciones materiales de vida de las clases subalternas. Valga como ejemplo la elección que nos proporcionó hace ya años, un adolescente, desertor escolar, a quien tratábamos de convencer —mediante un discurso pedagógico— de que reingresara a la escuela. “Pero señorita (maestra) dijo Omar que lo que Ud. me enseña, para algo sirve, pero no voy a volver”. Esto ocurrió en Avellaneda, Provincia de Buenos Aires, Argentina, en 1965. Pero, ¿qué verdadero maestro latinoamericano no ha sentido la sensación de que el alumno se quedó fuera de su discurso de muda resistencia, de desconocimiento voluntario del saber instituido? Diversas formas de resistencia se gestan permanentemente en el interior de la educación dominante, en las instituciones educativas y en todas las instituciones de la sociedad. Incluso Baudelot y Establet dan cuenta —como un “desborde” a su propio discurso, creemos nosotros— de que el aparato escolar debe vencer múltiples resistencias para imponer a maestros y alumnos la concepción burguesa (Baudelot y Establet, 1980: 229 ss ).

### III. *La escuela capitalista*, de Baudelot y Establet

El análisis del trabajo de Baudelot y Establet que desarrollaremos a continuación tiene el objetivo de profundizar las consecuencias a nivel pedagógico de la aplicación de las categorías del universo althusseriano al estudio de la escuela.

#### *A) Las tesis centrales de la obra*

Baudelot y Establet consideran que la escuela nació con una finalidad fundamental: dividir la sociedad. Este hecho, según ellos, se contrapone a la idea de que la escuela es unificadora, mito que la burguesía nos ha inculcado. La función de división es consustancial al sistema escolar; más aún, a ella se reduce éste. Desde principios del siglo XIX ya la élite se educaba en los liceos y el pueblo era mantenido fuera de las escuelas. El siglo XIX presenciara el nacimiento de dos sistemas educativos escondidos tras la fachada de la escuela única, bajo la dirección de una burguesía maquiavélica en sus teorías y consciente de sus actos:

“... Hubo una época —no muy lejana— en que la burguesía la instituía (a la división en redes) con el mayor de los cuidados y la reivindicaba sin ninguna pena...” (Baudelot y Establet, 1980: 42).

La ley Ferry es caracterizada como un intento de legalizar la existencia de dos redes de escolarización. La burguesía francesa del siglo XIX, consciente del papel reproductor de la escuela, elaboró una serie de mecanismos pedagógicos que posibilitaran el cumplimiento eficiente de la función divisoria. Entre ellos se señalan:

- a) La organización de la escuela en clases sucesivas por edad, hecho típico de la escuela capitalista, con el objetivo de producir el efecto de la división en redes de escolarización. De esa manera, el sistema se divide internamente con base en una fragmentación aparentemente “natural”. Esta operación se complementa con otra: la utilización del atraso escolar para marginar a los hijos de los proletarios. La pérdida del ritmo impuesto por la escuela y considerado “natural”, posibilitará la ubicación de esos niños en clases especiales, llamadas ficticias, “clases de recuperación”, que en realidad son sectores desvalorizados del aparato escolar que funcionan como canales de salida o como medios para la limitación del grado y tipo de enseñanza. De esa manera, el fenómeno de la deserción escolar o la orientación hacia ramas terminales que se ejerce sobre gran parte de la población escolar se atribuirá a causas individuales, externas al sistema, que influyen sobre los alumnos y les obligan a perder el ritmo de los demás. Los agentes de esta división son los maestros, pese a salvedades que los autores hacen al final del capítulo correspondiente (cap. IV, 4).
- “... Habiendo perdido su correlativo en sexto, los alumnos son colocados en transición para recuperar su atraso; *pero todo está arreglado* en esas clases para que éste aumente, puesto que, reclutados a partir de sus malos resultados escolares, se las ingenian para hacerles trabajar lo menos posible” (p. 125; el subrayado es nuestro).
- b) La orientación escolar que tiende a ubicar a los alumnos en las dos redes opuestas y diferentes aparenta obedecer también a leyes naturales y actuar sobre bases científicas. “... Puede desprenderse una tendencia más general desde 1980 hasta la actualidad: unificar formalmente la institución escolar, es decir *camuflar* cada vez mejor la existencia material de las dos redes (p. 108; el subrayado es nuestro).
- c) El subproducto ideológico “*mal llamado cultura*” que transmite la red primaria-profesional (P-P) ha sido fabricado “*deliberada e intencionalmente*” por personal especializado. En cambio, en la red Secundaria-Superior la inculcación ideológica se realiza mediante aquella forma a la cual la burguesía misma adjudica el carácter de cultura (Exp. 130). El subproducto ideológico de la red P-P es expresión de un saber desvinculado de las presiones directas de la economía y del poder, típica expresión de la democracia republicana. El historiador francés Lavissee es ejemplo de una operación que se produce hasta hoy: la adaptación de la cultura burguesa para las clases populares, mediante su reducción, empobrecimiento y simplificación. La confección de manuales para las capas laboriosas de la población es denunciada por Baudelot y Establet como un hecho típico de esta operación de fragmentación cultural. Mediante la imposición de esa subcultura se logra reproducir la división entre trabajadores manuales y trabajadores intelectuales (p. 131).
- d) En nombre de la psicología del niño se elabora el mito de la infancia, que esconde un proceso tendiente a la infantilización del proletariado. El mismo Durkheim simplificó “injurosamente” la sociología que enseñaba en la Sorbona, para “convertirla en la base de la moral de la escuela primaria” (p. 144).

Varios de los señalamientos de Baudelot y Establet destacan elementos del funcionamiento del proyecto educativo burgués que indudablemente se manifiestan en todos los sistemas escolares del capitalismo, incluso del capitalismo dependiente. Sin embargo, el carácter maquiavélico que le adjudican a la burguesía, la desvalorización de la pedagogía burguesa en su totalidad, la caracterización de todos sus elementos como elementos puramente ideológicos (o falsos, que es el sentido que los autores le otorgan a esta categoría) merecen un análisis más profundo. Los mismos hechos probablemente nos lleven a conclusiones teóricas diferentes.

#### *IV. Clima cultural y explotación social*

El siglo XIX francés en el cual se gestó el sistema educativo que los países latinoamericanos adoptaron formalmente —de ahí nuestro interés— estuvo cruzado por el violento desarrollo de la lucha de clases. La burguesía industrial trataba de imponer al conjunto de la sociedad las relaciones capitalistas de producción y el proletariado avanzaba en su configuración como clase social. La aristocracia financiera hacía uso de un poder de Estado que la burguesía industrial no estaba aún en condiciones económicas, políticas e ideológicas de ejercer. Recién en 1848 la república proclamada por el gobierno provisional bajo la presión del proletariado de París expresaría a la burguesía, pues “el proletariado de París no era todavía capaz de salirse del marco de la república burguesa más que en sus ilusiones y en su imaginación” (Marx, 1873: 71).

Esta imposibilidad histórica de establecer en esos momentos el poder del proletariado denota, simultáneamente, la necesidad histórica del desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción en la sociedad capitalista, como marco indispensable para el desarrollo también necesario de las contradicciones de clase. La constitución de la burguesía y del proletariado en clases sociales antagónicas desde el punto de vista político, se realizó en el marco de la lucha contra el viejo bloque histórico. En este proceso, la construcción del poder burgués incluyó el significado contradictorio del progreso y de la instalación de un nuevo orden explotador.

La lucha por una educación gratuita, obligatoria y laica comenzó en el marco de contradicciones que hemos descrito muy sucintamente. Debemos recordar que, hasta entonces, la generalización de la educación había sido una aspiración de los desposeídos representada, entre otras cosas, por la existencia de la supresión del trabajo de los menores y por el derecho a la educación. Pero, como destaca Michel Lobrot (1974: 58) enseñar comenzará a ser, por esa época, una función “comparable a vender, fabricar, transportar y organizar”; es decir, la educación comenzará a ser una tarea necesaria para la burguesía. Proletariado y burguesía coincidieron en algunas de las banderas educacionales; aspiraban a la modernización de la sociedad, a la unidad nacional, al aniquilamiento de los restos de la monarquía y del poder feudal. Su existencia como clases sociales tenía esas condiciones. Pero los objetivos educacionales comenzaron también a diferir en el interior del nuevo bloque histórico.

Si no se analiza este conjunto de contradicciones, es inexplicable el papel histórico que jugó la institucionalización de la educación laica, gratuita y obligatoria y se

reduce a la idea de una escuela construida en forma férrea, rígida, sobre la derrota de la Comuna de París. En este sentido, conviene hacer algunas aclaraciones.

En el análisis de las ideas pedagógicas de Saint-Simon, se descubre que el autor consideraba necesario dividir la educación de acuerdo con los sectores sociales. Más aún, propone un modelo selectivo, en el cual “la igualdad no consiste, como pensaron algunos de los *philosophes*, en la distribución universal de los beneficios de la educación, sino en una distribución equitativa y jerarquizada que se fundamente en las capacidades ‘naturales’ de los diferentes miembros de la sociedad. El concepto de ‘capacidad’ se convierte así en la justificación ideológica de la selección cumpliendo, a la vez, tanto un papel económico como ideológico. A la vez, la escuela es vista como el órgano mediador entre la vocación individual y las ‘previsiones sociales’. En el centro de esta mediación se coloca el concepto de capacidad individual, haciendo aparecer al sistema social como un agente de la desigualdad social” (Quintanilla, 1980: 40).

Tal como sostiene la autora, los elementos fundamentales de la pedagogía burguesa están presentes en Saint-Simon y sus discípulos, aunque en un estado embrionario. También estaban presentes en ellos elementos del socialismo que, aunque utópicos, influirían notablemente en el nacimiento del socialismo científico. Dice al respecto el *Manifiesto Comunista*: “... los sistemas socialistas y comunistas propiamente dichos, los sistemas de Saint-Simon, de Fourier, de Owen, etc., hacen su aparición en el periodo inicial y rudimentario de la lucha entre el proletariado y la burguesía... Los inventores de estos sistemas, por cierto, se dan cuenta del antagonismo de las clases... pero no advierten, del lado del proletariado, ninguna iniciativa histórica... Como el desarrollo del antagonismo de clases va a la par con el desarrollo de la industria, ellos tampoco pueden encontrar las condiciones materiales de la emancipación del proletariado, y se lanzan en busca de una ciencia social, de unas leyes que permitan crear esas condiciones” (Marx-Engels, 1975: 74).

Creo que hemos proporcionado algunos elementos que justifican nuestra resistencia a aceptar la tesis de Baudelot y Establet acerca del carácter consciente del programa educativo burgués, de la existencia de una pedagogía burguesa perfectamente estructurada, que representaba el discurso de esa clase adecuado a uno y otro receptor. Tampoco consideramos suficientemente demostrado por los autores que durante el siglo XIX se haya estructurado un discurso pedagógico del cual estuviera totalmente ausente el proletariado con un conjunto de interpretaciones. Nos inclinamos más a considerar que las necesidades educativas populares fueron incorporadas por la burguesía, deformando su contenido y mitificando su solución. Pero en el siglo XIX las necesidades educativas de la burguesía y proletariado coincidían y diferían simultáneamente. Algunas de ellas, como demostraría la Comuna de París, sólo el proletariado las sabría cumplir (Lenin, s/f: 21). Los mismos principios educativos contenían coincidencias o diferencias, según se aplicaran a la lucha contra el viejo bloque histórico o para la construcción del nuevo sistema educativo. En 1848, la laicidad significaba para burguesía y proletariado una coincidencia en la lucha contra el clero, pero mientras el proletariado buscaba en el sistema de educación pública la democratización de la educación, la

burguesía intentaba desarrollar un sistema de legitimación de la igualdad en la esfera pública y convalidando la desigualdad en la esfera privada. La consolidación del poder burgués en las instituciones a partir de 1871 y la formalización del sistema escolar entre 1881 y 1884 son interpretadas por Baudelot y Establet como la consolidación definitiva de la homogeneización ideológica de la sociedad bajo el poder burgués. Es para ellos el momento de consolidación de la pedagogía, el momento en el cual la ideología dominante, tomando la forma práctica de pedagogía, cubriría por completo el campo ideológico. Al verse obligados a señalar que la escuela es un lugar de múltiples contradicciones y sostener que estas contradicciones son “los efectos visibles de la contradicción fundamental entre clase obrera y burguesía” (Baudelot y Establet, 1980: 230) caracterizan estas contradicciones como un mero reflejo, y en ese sentido adjudican a las actitudes de resistencia de los maestros un carácter que se entiende como meramente economicista o limitado por el marco de la subcultura burguesa en la cual están insertos. Esto, insistimos, es lo central del discurso, pese a aclaraciones marginales de los autores.

Por el contrario, consideramos que la lucha por la generalización de la educación, que compromete conjuntamente a la burguesía y al proletariado, conduce simultáneamente al cumplimiento de la tarea histórica de extensión de la cultura y a crear un nuevo sistema de desigualdades. Esta lucha no se desarrolló fuera de la lucha de clases sino que fue precisamente una manifestación (no un reflejo) de ella. Por eso, la burguesía estableció su dominio sobre las concepciones educativas del proletariado de la época. El laicismo se consolidó como educación burocrática y no como pedagogía comunitaria, como seguramente soñaron Louise Michel y las maestras del 70. Pero el dominio de la pedagogía burguesa no borró las contradicciones del campo pedagógico, sino que cambió la naturaleza de las mismas. La pedagogía burguesa no había nacido en ocultos laboratorios de la Sorbona, sino en el marco de una lucha social que el proletariado había contribuido, con sus propias interpelaciones, a construir. La pedagogía burguesa (como la ciencia burguesa) nació como producto de la apropiación, por parte de la clase dominante, de los elementos culturales elaborados con base en el esfuerzo del conjunto de sectores que participaron del nuevo bloque histórico.

Creemos que la ausencia de análisis histórico juega un papel muy significativo en los resultados de Baudelot y Establet: configura a la escuela como una creación pura de la burguesía para dividir. Creemos, por el contrario, que la escuela capitalista nace con la doble función de dividir y unificar. O sea, unificar a la sociedad capitalista (superando el orden feudal, destruyendo el bloque tradicional) bajo la hegemonía burguesa. El poder de la burguesía no se basó simplemente en la imposición coercitiva de una visión del mundo a través de la escuela, sino que debió incorporar a su propia concepción —también a su concepción educacional— elementos muy importantes que provenían de las luchas del proletariado y, más aún, de las diversas concepciones existentes en el seno de las clases trabajadoras. Pero simultáneamente se realizó la operación a la cual aluden Baudelot y Establet, es decir, reproducir la estructura de privilegios incidiendo en la división social del trabajo mediante todos los instrumentos a su alcance, entre ellos la escuela.

## *V. Hegemonía burguesa y función unificadora/divisora de la escuela*

Entendemos por hegemonía la “dirección política, intelectual y moral de la sociedad, por parte de un sector de ella sobre el conjunto”. La hegemonía consiste entonces en “la capacidad que tiene una clase dominante de articular a sus intereses los de otros grupos, convirtiéndose así en el elemento director de la voluntad colectiva desde el punto de vista político; y, desde el punto de vista ideológico, se trata de que se cumplan las condiciones que hagan posible la construcción de semejante voluntad colectiva, en consonancia con los intereses de la clase hegemónica” (Mouffé, 1980: 9).

Esta definición de hegemonía supone la posibilidad de construcción de una visión del mundo, concebida como “un conjunto ideológico, compuesto que consiste en la articulación al principio hegemónico de la burguesía de toda una serie de elementos ideológicos cuyo carácter de clase... será el resultado de la articulación de estos elementos a un principio hegemónico determinado” (Mouffé, 1980: 9).

Esta visión común del mundo no es una construcción orgánica ni homogénea, sino que se trata de la articulación dialéctica (y por lo tanto de la lucha permanente) de contradicciones que son en su origen contradicciones de clase, o bien que en el proceso de esa articulación van tomando el carácter de contradicciones de clase, es decir, que se van imbuyendo de las determinaciones provenientes de la contradicción fundamental de la sociedad, frente a la cual no simplemente se subordinan mecánicamente sino que se ubican de acuerdo con el desarrollo de la lucha de clases, en el conjunto de la sociedad y en cada espacio específico. La ideología burguesa <sup>3</sup>/<sub>4</sub> y esto parece difícil de comprender para Baudelot y Establet <sup>3</sup>/<sub>4</sub> no debe luchar solamente contra el espontaneísmo nacido de la lucha económica, sino también contra las contradicciones que se reproducen permanentemente en su interior, y en el interior de los procesos político-sociales, como manifestación del conjunto de la lucha de clases que se desarrolla en la totalidad social.

Baudelot y Establet parecen creer que la escuela burguesa impone una visión del mundo de una vez y para siempre. Aquello que se le opone no es presentado por los autores en términos de contradicciones, sino de impugnaciones que vienen desde fuera del sistema escolar. En ese sentido, invierten el modelo que ellos critican: la escuela —dicen— ha sido rechazada como causa de la división social del trabajo; la escuela no parece tener la culpa, para la pedagogía burguesa, de ninguno de los problemas que causa; éstos pertenecen al orden individual o económico familiar. La escuela no homogeneiza sino que divide, reproduciendo hasta el infinito <sup>3</sup>/<sub>4</sub> dado su carácter conservador <sup>3</sup>/<sub>4</sub> la operación de ubicar los sectores de origen social semejante en estructuras educativas que corresponderán a categorías ocupacionales-sociales homogéneas internamente. La escuela para Baudelot y Establet es, como para Dewey, un laboratorio de la vida social, capaz de disolver la influencia ideológica de la clase o sector social originario. Dewey consideraba que la escuela ayudaba a la movilidad social y, por lo tanto, era homogeneizadora respecto a la sociedad misma. Baudelot y Establet, por el contrario, consideran que

la escuela convalida las divisiones que preexisten en la sociedad. Pero disolviendo la ideología de clase, ambos coinciden en ubicar las contradicciones en el borde de la escuela, en su intersección con la sociedad. Salvo algunas advertencias que los autores hacen en los márgenes del texto —casi fuera de su discurso— pareciera que la naturaleza de las contradicciones y el destino de su desarrollo dentro de la escuela está prefijado: la escolaridad general y obligatoria “... es un desfiladero” (Baudelot y Establet, 1980): reparte “rigurosamente” a la masa de niños escolarizados (*ibid.*: 22).

El texto que analizamos se complica, puesto que los autores intercalan declaraciones de principios marxistas con un análisis mecanicista que las invalida (*ibid.*: 20).

Donde mejor se advierte este hecho es en la dificultad para explicar el papel unificador que juega la concepción burguesa de la escuela, para la cohesión de la sociedad en términos de hegemonía.

Saint Simon y Durkheim no mentían ni ocultaban maquiavélicamente intenciones de dividir la sociedad cuando consideraban que las ideas morales eran su cemento. Para ambos, pero especialmente para Durkheim, unir la sociedad en torno a una estructura en la cual los diversos grupos y clases sociales funcionaran orgánicamente fue una obsesión. Todo su pensamiento giró en torno a ese objetivo: integrar la sociedad francesa en los marcos del capitalismo moderno. División y unidad eran términos inseparables para Durkheim: aceptaba la primera como natural y aspiraba a la segunda como la mayor conquista de una sociedad superior. Es justamente la capacidad de desarrollar un sistema sociopedagógico en el cual estos dos términos estuvieran presentes lo más peligroso del modelo durkheimiano y el elemento que posibilitó su implantación. Ésa es su mayor contribución a la reproducción de la sociedad capitalista.

La carga que pone Durkheim en el valor de las fuerzas morales nace de su convicción en la imposibilidad de imponer un orden social sin contar con el consenso. Consenso es para Durkheim convencimiento y aceptación acríticos, *internalización* de normas sociales que pasan a constituir orgánicamente al individuo. En ese sentido, consideraba que una nueva fuerza moral debería llenar el hueco dejado por la religión. La ley “restitutiva” debía imponerse a la ley “represiva”: la solidaridad orgánica de una sociedad superior exigía que la ley fuera un mecanismo permanente de encauzamiento de la anormalidad por la vía del dominio moral. La conciencia colectiva era la unidad de lo diverso; lo diverso, elemento naturalmente constitutivo del sistema social. La mayor diversidad del organismo social era síntoma de un mayor nivel de organicidad. La división del trabajo es, por lo tanto, natural y no conflictiva, y aparece despojada “en forma sistemática... de toda relación de dominación y de conflicto, en particular de conflicto de clases” (Zetlin, 1968: 276). Lo normal es, entonces, la unión, la coordinación funcional de lo diverso. Lo patológico es la descoordinación, la falta de armonía entre las partes, la desincronización de las funciones diversas.

Considerar que la pedagogía burguesa tiene como única función dividir, es partir de la idea de que la sociedad capitalista es una sociedad de castas (aunque los autores explícitamente nieguen creerlo). La hegemonía burguesa implica la articulación de lo múltiple en todas las expresiones particulares de la totalidad social.

Pero no debemos confundir términos como unir, sincronizar, establecer lazos orgánicos, con otros como homogeneizar o igualar. La educación para Durkheim tenía por objeto fijar al individuo en un lugar predeterminado del organismo social, diferenciándolo así de los demás, individualizándolo, pero al mismo tiempo eliminando el elemento de arbitrariedad individual, imponiéndole un poder moral superior a él, que lo sujetará a la sociedad. Durkheim no hace otra cosa que plantear las condiciones para la construcción de la única forma posible de voluntad colectiva en el marco del capitalismo: una voluntad colectiva construida por coacción, que legaliza las desigualdades, que desintegra al individuo en la sociedad, que singulariza a la sociedad en el individuo, ocultando así la existencia de vínculos particulares, es decir, vínculos de clase social, como elemento constitutivo fundamental de la sociedad. Pero Durkheim deja clara otra cuestión trascendental: la necesidad de construcción de una visión colectiva de la realidad como condición para la reproducción de la sociedad capitalista. En este pensamiento, Durkheim refleja una serie de problemas. Ellos son la necesidad de la burguesía de asociar a ella políticamente —en forma subordinada— al proletariado, en el combate contra las fuerzas del viejo bloque histórico, y la necesidad de imponer una concepción del mundo para lograr la hegemonía en el nuevo. Pero el método que elige es la eliminación teórica del carácter de clase que toman todas las contradicciones sociales. Ésta es la razón por la cual se encarnizó en discutir a Marx. Ésta es la razón por la cual ocultó el hecho de que la escuela incide en la división social del trabajo y consideró su función en una mayor división técnica de aquél. En este sentido, Baudelot y Establet tienen razón: no cabe duda de que uno de los mitos más dañinos de la escuela es el de su neutralidad respecto de la lucha de clases. Pero lo que hace posible que este mito se sostenga, no es el hecho de que la escuela contribuya desde el punto de vista individual a la sujeción del individuo, sino la forma como se articula con la lucha de clases, el hecho de que efectivamente divide y unifica al mismo tiempo.

## *VI. La reducción economicista*

Como hemos dicho, Baudelot y Establet parten del supuesto de que la división de la sociedad en clases es determinante en el desarrollo de la educación capitalista, supuesto indiscutible para cualquiera que encare el problema desde una perspectiva marxista.

Sin embargo, un viejo vicio izquierdista incide en el hecho de que la sola enunciación de este principio, o bien la mera utilización de la categoría “lucha de clases” en el discurso implique la aceptación de que efectivamente se trata de un análisis marxista, sin tener en cuenta la metodología mediante la cual las categorías cobran uno u otro significado, o bien el contexto teórico en el cual son utilizadas.

Consideramos que en el caso de Baudelot y Establet ellos parten de la categoría *sociedad dividida en clases*, definiéndola exclusivamente a partir de su significado estructural. Según ellos, dado que la sociedad está dividida en dos clases fundamentales, todos los elementos de la totalidad social se alinean de acuerdo con esa división. Existe un Estado burgués que abarca el conjunto de las institu-

ciones sociales y podría deducirse que existe un *no-estado* (lo espontáneo, no organizado, permanentemente disuelto por las instituciones) representativo de las impugnaciones que parten del proletariado. Los procesos desarrollados en las diversas instituciones carecen de especificidad: las formas de conciencia social son un reflejo de la división en dos clases fundamentales. Los procesos ideológicos son una mera apariencia que oculta el eterno proceso de dicotomización de la sociedad en dos sectores inasociables.

En ese sentido, el papel de la escuela es fundamental. Divide a la sociedad en dos redes separadas y herméticas (Baudelot y Establet, 1980: 83). Estas redes corresponden a formas ideológicas también separadas y herméticas: la burguesía inculca una forma de su ideología al proletariado y con la sociedad global, ocultándole su pertenencia a una fracción social determinada, volviendo funcionales las contradicciones económicas, sociales, culturales, políticas e ideológicas. Sin embargo, todas las fracciones de las clases sociales francesas modernas coincidían en la necesidad de sujetar al individuo a la sociedad, de integrarlo aun cuando los objetivos perseguidos en el nivel de la organización social fueran antagónicos. Este carácter antagónico no implica la existencia de una ideología igualada a la noción de conciencia falsa en la burguesía y de una conciencia verdadera (*¿esencial?*) en el proletariado. Ambos participaban y participan de una concepción del mundo dentro de la cual la lucha de clases es permanente. Los intereses del proletariado conducen a la destrucción de los elementos míticos sostenidos por la burguesía en el terreno objetivo del desarrollo histórico. No quiere decir que el proletariado no haya coparticipado en la construcción y reproducción del mito. Las razones para que un mito sea dominante en una época —en este caso aquello que de mítico tiene la escuela— no radican tan simplemente en la voluntad de una maquiavélica clase opresora sino que, además de resultar de la violencia de la opresión, tienen relación con la carencia de concepciones y de la capacidad necesaria como para sustituirlo, lo cual es una manifestación del tipo y grado de desarrollo de la lucha de clases y de la forma como otras contradicciones se han articulado a la contradicción principal, o sea, a la burguesía. No existe una tercera forma ideológica, pues no existe una tercera clase social; para Baudelot y Establet esta acción es función directa de la división permanente de la sociedad en dos clases fundamentales. En ese sentido, las instituciones mismas tomarán la forma correspondiente a su función de división: sólo aparentemente estarán unidas, pero en realidad existirán “redes reservadas a los patrones y redes reservadas a los obreros” (*ibid.*: 93). La sociedad dividida fuera de la escuela, convalidará y acentuará la división en ella. La masa de niños originada en las clases sociales antagónicas es y permanece escolarizada en dos redes opuestas. La vinculación entre estas dos redes será sólo una apariencia. Así como en la sociedad el trabajo manual y el trabajo intelectual no están vinculados, cada red corresponderá a una de esas instancias. Una red preparará solamente para el trabajo intelectual, y la otra red preparará para el trabajo manual (*ibid.*: 109). El resultado de la escolarización será el cumplimiento del “papel directo de la condición de clase” (*ibid.*: 109). Esta “condición de clase” implica “dos mundos y dos tiempos” (*ibid.*: 212), disociados, opuestos, que no comparten una concepción de la realidad.

Sin embargo, en otro capítulo de la obra los autores afirman que la burguesía necesita inculcar a explotadores y explotados la misma ideología, aunque esto parezca contradictorio con la idea de los mundos opuestos y los dos tiempos. La función de sujeción del sistema educativo a la sociedad burguesa es una aparente matriz única, que oculta la existencia de dos matrices perfectamente establecidas.

Para ellos la ideología es una deducción, una consecuencia directa de las clases sociales. En muchos párrafos del trabajo ni siquiera se percibe un intento por buscar las articulaciones entre los niveles económico-social e ideológico típicas del althusserianismo. La ideología es la apariencia de una división anterior, es el telón que la oculta. Todas las acciones de la escuela siguen esta misma regla. La orientación escolar, por ejemplo, produce directamente una división de la sociedad en clases (*ibid.*: 66 y 244).

La función unificadora de la ideología, que en Althusser juega un papel real, en Baudelot y Establet juega un papel aparente. La ideología burguesa simplemente oculta la acción de división y la ausencia de unidad.

La ideología es en sí misma la apariencia de la unidad ficticia. No es entonces la ideología la que asegura —siguiendo la comparación de nuestros autores con el pensamiento althusseriano del cual dicen partir— la reproducción de las relaciones sociales de producción. Ella coadyuva a este proceso ocultando una acción casi automática. En la sociedad capitalista todo se divide en mundos opuestos. Opuestos y no antagonicos. Recordemos que la categoría antagonismo supone la relación dialéctica de negación-afirmación-superación de los términos de la contradicción. Opuesto no es igual a antagonico. Lo opuesto se excluye, no se vincula, *permanece dividido*. Es una categoría aristotélico-tomista y no marxista. Esta categoría refleja la división de una realidad que es adoptada por Durkheim. Para él, la sociedad se dividirá entre lo orgánico y lo no orgánico, que se opondrán entre sí. Lo uno no admite lo otro. Lo inorgánico debe ser incorporado o destruido. Resuelve la dicotomía en la cual considera que se divide la sociedad considerando anómico (patológico) uno de sus términos e intentando eliminarlo. Pero éste es el pensamiento de un Durkheim que, aterrado ante las luchas sociales francesas, influido por la Alemania de Bismark en la cual se educó, cree posible eliminar la lucha de clases, reducirla a uno de sus términos mediante la difusión de una moral; ordenarla autoritariamente. Durkheim creyó —como John Dewey y la mayor parte de los pedagogos burgueses de la época— en la educación como causa eficiente del orden social. Baudelot y Establet creen lo mismo. La diferencia estriba en que los primeros tendrán una confianza ciega en que la escuela disolverá las diferencias sociales, y los segundos en que la escuela repetirá las diferencias preexistentes, ayudando a la castración del pensamiento y de todo orden lógico característico de sectores antagonicos a las clases dominantes.

Pero cabría preguntarse si de acuerdo con los términos de la concepción althusseriana que los autores adoptan, la división originaria de la sociedad en clases se produce “en otra parte”, no en la escuela; ésta convalida dicha división mecánicamente, y ésta es su única función. ¿Para qué es necesaria la escolarización de la población que, según parece, sería tan sólo una necesidad de la burguesía?

Parece, entonces, que no basta con la existencia del proceso de producción material y el proceso de circulación para garantizar la reproducción de las relaciones sociales de producción, con lo cual coincidimos. Sin embargo, aparece aquí un nuevo razonamiento, a nuestra manera de ver incorrecto. Ante la insuficiencia mencionada, aparecen el Estado y sus aparatos ideológicos, según lo cual éstos crearán las condiciones subjetivas para el funcionamiento de los sujetos, interviniendo los aparatos represivos allí donde exista la anomia. La profecía durkheimiana se ha hecho realidad y Baudelot y Establet la describen. La pedagogía burguesa se reduce a una forma simbólica de violencia: allí coinciden con Bourdieu y Passeron. Es coherente que en este punto del análisis retomen una reducción corriente de la teoría leninista del cambio social y consideren necesario destruir no sólo el Estado —como paso previo a la transformación de la sociedad—, sino esa cultura burguesa que queda reducida a una conciencia falsa, a una pura mistificación. La cultura del proletariado se opondrá a la cultura de la burguesía en términos excluyentes, es decir, eliminará todos los elementos de esta última, la destruirá. La pedagogía proletaria deberá eliminar los aparatos que —por su naturaleza capitalista— difunden la cultura que pertenece a un mundo totalmente excluyente para los proletarios. No hay vínculos entre lo uno y lo otro. La escuela, por lo tanto, deberá desaparecer, junto con las clases sociales, dado que está estructuralmente concebida para transmitir un sistema de representaciones que son estrictamente determinadas por los intereses económicos de la burguesía. En este modelo dicotómico, desaparece la historia, y el naturalismo durkheimiano es reemplazado por un naturalismo clasista, en el cual las clases sociales se presentan como esencias, presupuestos, que no adquieren carácter real, mejor aún, que pierden su carácter real en el curso del análisis, al ser utilizadas como hipótesis generales. No se descubre cuáles son los procesos de reproducción que se desarrollan en el conjunto de la totalidad social en cuyo seno se reproduce la sociedad dividida en clases; no se comprende cuál es el papel de la lucha de clases ni qué formas específicas adquiere esta lucha en momentos y espacios sociales diversos. Se pierde de vista la particularidad de los procesos, en pos de mantener una hipótesis general aplicable a un caso singular. Y esta pérdida de la particularidad es grave, pues significa la pérdida del momento concreto que permitiría la reconceptualización fundadora de una nueva pedagogía.

### *VII. Las redes de escolarización*

A esta altura de nuestro ensayo aparecerán claras las razones por las cuales cuestionamos la categoría “redes de escolarización”. Sintetizaremos algunas de estas críticas.

1. Remiten a una concepción dualista, no marxista. Se trata de una relación entre términos opuestos que mantienen una relación lineal y no dialéctica.
2. Remiten a la idea de dos culturas opuestas y excluyentes en el interior de la sociedad capitalista. Su unidad sólo es aparente. Esa apariencia de unidad cultural y política remite al concepto de colonialismo. En ese sentido, plantea-

remos como hipótesis que los autores han revertido sobre la sociedad francesa interpretaciones válidas para las sociedades colonizadas; su lectura remite por momentos a un Fanon o a un Paul Nizan. Sin embargo, Fanon no olvidó nunca que la unidad de la nación francesa fue uno de los factores posibilitantes de la colonización de Argelia, y caracterizó la cultura argeliana a partir de una dualidad interna que reflejaba el enfrentamiento entre dos pueblos y dos culturas diferentes, uno opresor del otro, y, en el interior de este proceso de dominación colonial, la lucha de clases. Este modelo de organización política y social es muy diferente del modelo francés. La lucha colonial se explica a través de un modelo que es intransferible a la lucha de clases desde el interior del capitalismo avanzado.

3. Las redes de escolarización suponen la programación consciente de dos sistemas de escolarización (y solamente dos) por parte de la burguesía. Consideramos que esta última ha tenido varias propuestas diferentes para el sistema escolar, propuestas que toman características diversas según los países; en América Latina el examen de esos sistemas escolares que fueron iguales en el momento inicial (1880), copiados del modelo francés e implantados en naciones nuevas, se configuran hoy en esquemas muy diversos si intentamos aplicar las categorías de Baudelot y Establet. En la actualidad, por otra parte, la burguesía tiene programas de educación no escolarizadas de igual o mayor importancia, no solamente en América Latina sino en Francia también. No nos referimos solamente a los tradicionales programas de penetración mediante los *mass media*, sino particularmente a las tendencias a la sustitución de la escolarización por vías formales (escolares), por sistemas abiertos, de educación a distancia y otros. Las redes escolares —aun en caso de aceptarse esta categoría para el análisis— distarían de constituir exclusivamente dos, desde el punto de vista de las opciones que ofrece el sistema educativo.
4. Desde el punto de vista de Baudelot y Establet, la existencia de más de dos formas de educación sistemática (escolares y no escolares), no rebatiría el hecho de que la educación burguesa divide a la población en dos grupos coincidentes con las clases fundamentales de la sociedad. Nos preguntamos cómo pueden quedar excluidos del análisis los millones de estudiantes que se dirigirán a tareas que no están directamente ligadas a la producción material, pero que tampoco formarán parte de la burguesía propiamente dicha, es decir, que no serán propietarios de medios de producción. En otras palabras, que será de los sectores medios, que para Baudelot y Establet parecen no existir, ni desde el punto de vista material ni desde el punto de vista ideológico-cultural. No estamos cuestionando aquí el carácter subordinado en última instancia de estos sectores a las clases fundamentales, desde el punto de vista político, pero nos parece que restar toda autonomía relativa a dichos sectores es otra forma de realizar un reduccionismo economicista. Su producción cultural no es la *misma* que la de la burguesía ni tampoco lo es su ideología. Más aún, estos sectores —caracterizados como capas escolarizadas, como intelectuales subalternos— deberían ser analizados en su papel de articuladores ideológicos

- contradictorios entre las clases sociales antagónicas. La existencia de dos redes de escolarización que todo lo disuelven niega toda contradicción social excepto la contradicción básica entre burguesía y proletariado. Si sirve mal para explicar la sociedad francesa, y su problema educacional, peor será para explicar los complejos procesos de los países capitalistas tardío-dependientes.
5. Conciben mecánicamente el papel de los maestros a quienes suponen transmisores conscientes de la ideología dominante. Queremos rescatar las contradicciones en las cuales está inmerso el maestro, no simplemente justificar su “mala actuación” a partir de su condición económica, sino hacer una lectura más completa de su problemática y de su concepción de la realidad. Los maestros tienden a construir un factor de impugnación interna del sistema escolar, politizando sus luchas sindicales y exigiendo cada vez más injerencia en los problemas político-pedagógicos. Debe analizárselos con categorías más amplias que la de meros transmisores de la ideología dominante de la cual no podrían escapar.
  6. Respecto a la posibilidad de aplicar esta teoría a nuestros países, consideramos que existen suficientes razones como para considerarlo inadecuado.

## REFERENCIAS

- Althusser, Louis  
1974 "Ideología y aparatos ideológicos del Estado", en *Filosofía como arma de la revolución*, México, Siglo XXI.
- Baudelot y Establet  
1980 *La escuela capitalista*, México, Siglo XXI.
- Broccoli, Angelo  
1980 *Marxismo y educación*, México, Nueva Imagen.
- Carmona et al.  
1972 *Reforma educativa y apertura democrática*, México, Nuestro Tiempo.
- Durkheim, Emile  
1972 *La educación moral*, Buenos Aires, Shapire.
- Freire, Paulo  
1975 *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, México, Siglo XXI.
- Gramsci, Antonio  
1975 *Los intelectuales y la organización de la cultura*, México, Juan Pablos.
- Laclau, Ernesto  
1978 *Política e Ideología en la teoría marxista*, México, Siglo XXI.
- Lagrange, Henri A. et al.  
1974 "Propósito de la escuela", en Michel Lowy, *Sobre el método marxista*, México, Grijalbo.
- Lenin, V. I.  
s/f *La Comuna de París*, Moscú, Editorial Progreso.
- Lobrot, Michel  
1974 *Pedagogía Institucional*, Buenos Aires, Humanistas.
- Lowy, Michel  
1974 *Sobre el método marxista*, México, Grijalbo.
- Marx, Karl  
1977 *Introducción general a la crítica de la economía política (1857)*, México, Cuadernos de Pasado y Presente, Siglo XXI. \_\_\_\_\_  
1973 *Las luchas de clase en Francia*, La Habana, Instituto Cubano del libro.
- Marx, Karl y F. Engels.  
1975 *Manifiesto del Partido Comunista*, Pekín, Ediciones de Lenguas Extranjeras.
- Mouffe Chantal  
1980 *Hegemony and Ideology in Gramsci*, London, The City University (traducción en mimeo, 1980).

Pérez Rocha, Manuel

1976 “Educacionismo, publicación interna del DIE, CIEA, IPN, México.

Poulantzas, Nicos

1978 *Poder político y clases sociales en el estado capitalista*, México, Siglo XXI.

---

1980 *Fascismo y dictadura*, México, Siglo XXI.

Puiggrós, Adriana

1980 *Imperialismo y educación en América Latina*, México, Nueva Imagen.

Quintanilla, Susana

1980 “Sociología y educación en el siglo XXI”, México, Tesis Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Sánchez Vázquez, Adolfo

1978 *Ciencia y Revolución*, Madrid, Alianza Editorial.

Zeitlin, Irving

1968 *Ideología y teoría sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu.

## ETAPAS DE UN PENSAMIENTO<sup>1</sup>

*Tomás Amadeo Vasconi*

### I. Exposición

No sé si feliz o desgraciadamente soy conocido por alguno de mis trabajos. Pero ocurre que a veces los lectores no miran la fecha de la edición, o a veces la edición aparece mucho después de que uno escribió el libro. Uno se hace responsable de sus hijos hasta que se vuelven adultos; después hay que dejar que se arreglen solos. De igual forma, los escritos siguen circulando por ahí, sin que sea posible seguirlos para corregir cada edición.

En esta breve exposición quiero situar mis trabajos a lo largo de lo que podría ser el esbozo de una biografía intelectual, tal vez algo más que intelectual. También quiero decir algunas cosas de lo que pienso ahora acerca de cómo debería hacerse ese trabajo que no se ha hecho todavía.

¿Cómo empezó esta cuestión? No voy hacer prehistoria, no. Tendría cierto derecho a hacerla por los años que tengo, pero voy a recordar desde la mitad del tiempo hasta ahora.

En rigor, cuando estábamos en Argentina comenzamos a preocuparnos por algunos de los problemas de los que se incluyen en lo que se considera sociología de la educación. En aquel momento tuvimos la oportunidad de organizar, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Litoral, un Instituto de Sociología de la Educación.

Debo decir que yo, por aquel tiempo, no sabía mucho de qué se trataba eso. Mi título es de filosofía, pero claro, los filósofos tenemos la ventaja de que cubrimos campos universales. Por ello nos podemos meter eventualmente en algún campo específico o particular. Lo cierto es que cuando me encargaron organizar este Instituto, realmente me interesé sobre el tema y reconocí que había allí una veta de trabajo importante; sobre todo en un país donde, en ese plano, aún se estaba en una situación muy incipiente.

La primera escuela de sociología no tenía más que 4 años de fundada, y apenas había algunos graduados; por ello pensamos que allí había realmente un amplio campo de trabajo, y empezamos a explorar de qué se trataba esa disciplina.

Para situarnos un poco mejor dentro de los parámetros que supuestamente definían –en términos académicos– a la sociología de la educación, produjimos

---

<sup>1</sup> Transcripción de la cinta magnetofónica grabada durante la conferencia dictada para el Seminario “Corrientes contemporáneas en sociología de la educación”, México, junio de 1980.

algunos trabajos “pioneros” en cuanto a investigaciones empíricas sobre sociología de la educación. En lo que se refiere a estos trabajos, yo destruyo minuciosamente cuanto ejemplar encuentro por allí, tratando de que mis hijos deformes no me sobrevivan excesivamente. Eran trabajos influidos por un enfoque positivista funcionalista de la sociología.

Por ejemplo, recuerdo que hicimos un amplio trabajo sobre lo que se llamaba *Condiciones de vida y escolaridad* en dos provincias argentinas, que indudablemente concentraba información útil, incluso para algo bastante más importante de lo que nosotros fuimos capaces de hacer en ese momento, con ese trabajo y en ese periodo, encontrándonos insertos dentro del enfoque funcionalista de la sociología de la educación.

Sin embargo, por el acontecimiento de un hecho que podríamos considerar “externo” con relación al Instituto de Sociología de la Educación, e “interno” con relación al país (nos referimos al golpe de Estado ocurrido en mi país en 1966), y por solidaridad con la universidad, renunciamos y marchamos a Chile, donde teníamos un ofrecimiento de la oficina de la UNESCO para trabajar sobre algunos aspectos sociales de la planificación educativa.

La experiencia del golpe de Estado nos politizó bastante y ello tiene mucha importancia, ya que mis antecedentes políticos no eran demasiado importantes hasta ese momento; podría decir, más bien, que de alguna manera me encontraba enrolado en las filas de un desarrollo progresista. Aquel golpe de Estado nos obligó a reflexionar sobre una serie de cosas, y con ello llegamos a Chile, en donde pudimos profundizar sobre ellas por varias razones: por un lado, porque encarábamos una problemática, es decir, nos encontrábamos en un medio de planificadores (hoy diríamos tecnócratas), de gente que suponía la posibilidad de resolver los problemas, no sólo educativos sino casi universales, a través de la racionalización de los procedimientos, de la fijación de metas, de la consideración de objetivos y del uso de ciertos procedimientos.

A través del análisis de esta nueva experiencia y del análisis de América Latina realizado para poner en práctica los procedimientos de que hablábamos, surgió en nosotros la preocupación por los problemas de América Latina. Y aquí habría que enfatizar un dato importante: hasta aquel tiempo, para Argentina y los argentinos, Latinoamérica no existía, es decir, nosotros vivíamos fundamentalmente la influencia europea y América Latina era algo que quedaba a nuestra espalda. Los argentinos siempre miramos hacia el este, es decir, hacia el Atlántico y, eventualmente, al noroeste, es decir, hacia Europa.

Por todo eso, el “descubrimiento” de América Latina fue muy importante; significó el descubrimiento de una problemática para la cual las categorías que habíamos asimilado en el periodo anterior indudablemente servían muy poco, además de que el conocimiento de América Latina que originó ese “descubrimiento” se dio a través de alguna gente que, bien o mal orientados, pero con bastante buena voluntad, querían hacer algo por ella.

Por otro lado, tuvimos la suerte de que en ese momento, en CEPAL-ILPES (Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social) había un grupo

de personas realmente importantes: voy a recordar simplemente algunos nombres como Fernando Henrique Cardoso, Enzo Faletto, Aníbal Quijano Obregón y muchos más, como Marshall Wolff, tal vez menos conocidos.

Todos ellos encaraban una problemática nueva; eran los momentos iniciales, muy iniciales, de lo que luego se llamó la *Teoría de la dependencia*. En ese ámbito, produjimos un primer trabajo que fue publicado internamente por ILPES y que nunca circuló dentro de Naciones Unidas. El trabajo se llamó algo así como “Educación y subdesarrollo”; en él volcamos todo lo que hasta ese momento habíamos asimilado a través de un año de nuestras reflexiones y de la convivencia con las personas que mencionaba, quienes realmente se encontraban encarando una nueva problemática y generando nuevas categorías para su análisis.

Después de ese tiempo, dejamos CEPAL-ILPES y pasamos a la Universidad de Chile, donde tuvimos la enorme suerte de convivir con gente como Teotonio Dos Santos, Vania Bambirra y Rui Mauro Marini en el Centro de Estudios Socioeconómicos (CESO). Todas ellas representan un conjunto de personas con las cuales estoy profundamente agradecido; algunos aproximadamente de mi edad, otros más jóvenes, pero a todos ellos los considero mis padres sociológicos o teóricos.

Junto a ellos, y durante unos cuantos años, elaboramos un conjunto de planteos teóricos; pensamos, repensamos y discutimos la problemática de América Latina, de la dependencia, del Estado, de la dominación imperialista, de la lucha de clases. Debo recordar también a André Gunder-Frank; no quiero olvidarme de alguien que fue tan importante para nosotros y de quien aprendimos mucho a través de las discusiones.

Así fuimos evolucionando, y publicamos algunos otros trabajos, como *Modernización y crisis en la universidad latinoamericana*, *Ideología, aparatos educativos y luchas de clase en América Latina*, y aquel trabajo que se publicó inicialmente en la revista del CESO con el título de *Contra la escuela*, y al que se le ha dado el pretencioso título de “Para una teoría marxista de la educación” al publicarse en la recopilación llamada *La educación burguesa* (Nueva Imagen, México, 1979).

Estos trabajos son producto del periodo 1967-1968, cuando había empezado a difundirse (al menos en el Cono Sur), la obra de Louis Althusser y su grupo. Si bien siempre tuvimos algunas limitaciones con respecto a esa obra, yo creo que la imputación que se me hace de “althusserianismo” no es correcta, ni siquiera para mis trabajos de esa época. Si se leen cuidadosamente, se observa que, aun cuando se utilizan palabras comunes, el significado de ellas es diferente; tal es el caso, por ejemplo, del concepto de “aparatos educativos” y de algunos otros. El uso de esos conceptos se refiere, fundamentalmente, al aporte de Althusser con respecto a la apertura de un nuevo campo, ya que él hizo algunos aportes muy buenos, aunque nosotros disentimos, hoy más que ayer, por sus enfoques ultrarracionalistas, tendencialmente formalistas y estructuralistas.

Althusser, sin embargo, hizo algo muy importante: llamó la atención sobre la necesidad de leer *El capital*, ya que hacía décadas que no se leía y por ello el materialismo histórico se conocía sólo a través de los manuales de la Unión Soviética; el marxismo, entonces, se encontraba demasiado desvirtuado por el stalinis-

mo, y fue muy refrescante que Althusser mandara a la gente a leer *El capital*, dado que había muchas cosas que aprender en él que no sólo se habían olvidado, sino que no se conocían en mi generación y en algunas anteriores.

Esto nos llevó a ampliar y profundizar nuestro campo de estudios teóricos; es decir, entendimos que lo que habíamos elaborado dentro del marco teórico de la dependencia, en la que a mí me tocó la parte de la superestructura, era insuficiente y esta insuficiencia se hizo mucho más evidente en los años siguientes. Hasta el año de 1970, todavía trabajamos en un orden académico, y a pesar de que la lucha de clases en Chile había logrado ya un grado importante de agudización, buena parte de esa lucha se nos introducía por la ventana de la Universidad (a pesar del movimiento estudiantil) o, en todo caso, vivíamos la lucha de clases nacional exclusivamente a través de la experiencia de ese movimiento. Era tan poca nuestra capacidad de previsión en aquel momento, que nunca nos imaginamos la posibilidad de la Unidad Popular: el hecho nos sorprendió. No sólo pensábamos, sino que sabíamos que sería una buena elección, pero jamás pensamos que la U. P. llegaría al gobierno. Sin embargo, la sorpresa no fue sólo nuestra; fue de todos, desde Salvador Allende para abajo.

Pero lo cierto es que llegó al gobierno, y con ello no se abrió, de pronto, un sendero claro por el cual marcháramos con paso firme hacia el socialismo; fue todo lo contrario, ya que el acceso de la Unidad Popular al gobierno y con ella, aunque a veces confuso y contradictorio, un proyecto de tránsito hacia el socialismo abrió una fase de lucha de clases tan compleja, tan aguda, tan variante, tan extraña para nuestros ojos, que nos dimos cuenta de la pobreza de los conceptos que manejábamos: en otros términos, nos dimos cuenta de la incapacidad del enfoque estructuralista para analizar una dinámica histórica que nos superaba por todas partes.

Los años 1970 a 1973 fueron de suma importancia para nosotros, pero no se reflejan en nuestro trabajo de sociología de la educación ya que casi no contábamos con tiempo para escribir. Discutíamos mucho, sí; nos acostumbramos a hacer una reunión por semana para analizar la coyuntura semanal, es decir, qué había pasado con las fuerzas sociales (la clase obrera, los partidos, las fuerzas armadas, el Estado, la presidencia, etc.) en el curso de esa semana; sin embargo, en la medida en que pasaban los meses, en la medida en que pasaron dos años, una reunión por semana empezó a resultar insuficiente, porque la coyuntura (como la entendía Lenin, como el ahora y aquí, como el momento actual) cambiaba cada dos días, y después cada día, y después mañana y noche. Allí nos dimos cuenta de que las críticas de Althusser a Gramsci, cuando lo acusa de historicista, pueden ser pertinentes como acusación al historicismo, pero tienen el riesgo de negar la historia, es decir, de negar el movimiento de las clases, de negar esa dinámica de la “clase sujeto”, la clase que asuma conscientemente un proyecto y lucha por él.

En esos tres años, la lucha de clases estaba presente en las calles, es decir, no era algo que se veía como un largo y pastoso movimiento en el curso de los meses sino que, por el contrario, se veía allí en la calle, sobre todo cuando fue la misma burguesía la que implantó la lucha de clases en la calle, cuando fueron ella y sus hijos quienes empezaron a poner barricadas, quienes empezaron a decir

(curiosamente a diferencia de algunos ideólogos de la Unidad Popular) que la lucha no estaba en el Estado sino en la calle, y el poder no se dirime en los aparatos sino cotidianamente, en la lucha de clases en cualquier parte.

En este contexto, nos vimos obligados a revisar muchas cosas, a repensar, a superar todo lo que habíamos hecho entonces y, consecuentemente, la problemática educativa prácticamente pasó a ser algo secundario, y ello no porque no viviéramos esa problemática, puesto que nos encontrábamos precisamente en un aparato educativo (la Universidad) sino por la razón de que la problemática educativa en la Universidad se había simplificado en función de la lucha de clases. Por ejemplo, en Chile hacia 1972, resultaba absolutamente ocioso hacer una demostración epistemológica de que la ciencia tiene un punto de vista de clase, puesto que ello era tangible, estaba en la calle, y tan era así, que la Universidad se dividió en dos; por un lado estaba la Facultad de Economía, orientada por la Escuela de Chicago y, por otro lado, estaba la Facultad de Economía Política, donde se pretendía desarrollar las ideas contenidas en el materialismo histórico. También había una escuela de medicina de derecha y una de izquierda, así como de agronomía y veterinaria.

Los momentos álgidos de la lucha de clases de alguna manera simplifican las cosas; de alguna manera permiten una visión más clara. Todos los que vivimos en una situación más o menos burguesa-democrática, y que la vivimos sobre todo en tanto intelectuales y, como tales, dentro de los muros de la Universidad, nos acostumbramos a pensar que hay espacios sociales históricos que son casi infinitos; es cierto que algunas veces nos damos la cabeza contra la pared o el pecho contra los palos de la policía, pero es sólo ocasionalmente. Lo cotidiano es acostumbrarnos a pensar que este bello espacio de madera lustrada es algo así como la posibilidad nuestra, intelectual y política de llegar al infinito a través de un proceso de acumulación lento, y llegamos a creer incluso que el conocimiento es un proceso acumulativo y no un proceso sucesivo de rupturas y redefiniciones. Por esto, cuando se dan esos momentos de lucha de clases, de pronto empezamos a ver más claro, de pronto hasta nos volvemos ingeniosos, empezamos a inventar palabras, categorías, es decir, a comprender la limitación de los que escribieron antes que nosotros, porque no veían ese proceso, porque no pudieron vivirlo. Es decir, empezamos a comprender en carne propia el condicionamiento social de los conocimientos, cosa que se lee todos los días en cualquier sociología del conocimiento, pero que no percibimos como nuestro. Leemos que los conocimientos de la ciencia están socialmente condicionados, pero cuando pensamos nos parece que somos libres, parece que el condicionamiento no existiera para nosotros.

Nos parece que podemos pensar cualquier cosa, o que nuestros pensamientos tienen un campo casi ilimitado de acción, pero cuando vivimos aquellos enfrentamientos de clase, nuestro campo está precisado, delimitado, hay fronteras para desarrollar las cosas; nosotros estamos aquí y el enemigo está allá, es fácilmente identificable, lo cual constituye una ventaja extraordinaria no sólo para la acción militar sino también para la producción de conocimientos. Por eso fue que cuando fuimos derrotados y hubimos de salir como derrotados, nuestra reflexión, en aquel momento, no volvió a la educación, sino que intentamos comprender qué

es lo que había pasado, qué estaba pasando y qué perspectivas existían en el momento presente: estudiamos a los militares; nos parecía y nos sigue pareciendo importante comprender que eran los militares, porque nos parecía que los escritos elaborados antes de esta nueva actuación de los militares para describir las dictaduras y caudillismos militares, explicaban muy poco.

Esta nueva formación histórica <sup>3</sup>/<sub>4</sub>el Estado militar, el Estado de seguridad nacional, el Estado de contrainsurgencias<sup>3</sup>/<sub>4</sub> debía ser explicada. Nos abocamos a estudiar a los militantes, lo cual nos llevó cuatro años, y nos dimos cuenta de que la comprensión del Estado, del carácter del Estado militar y de la acción del Estado es algo fundamental para poder entender los procesos políticos que se dan en un país.

Cuando pusimos fin al libro sobre el Estado en general y sobre el Estado militar, aunque el estudio de ese tema tiene todavía un largo camino, decidimos seguir trabajando sobre el Estado; en este caso, el Estado venezolano, donde se estaban produciendo algunas reformas importantes bajo la administración de Carlos Andrés Pérez, de Acción Democrática. Esta obra ya está concluida, y en vías de convertirse en un hijo que se aleja de nuestra custodia para vivir su propia vida; con ello dejaré de ser responsable de él.

Me parece, pues, que ahora tengo que volver un poco a la educación para rendir cuentas conmigo mismo y con quienes me leen, sobre todo para poder corregir a quienes me interpretan. Es probable que los próximos meses estén dedicados nuevamente a mis viejos temas, pero vistos, naturalmente, con una perspectiva nueva que para mí, hoy, ya no puede ser otra que la perspectiva de la lucha de clases, pues cada vez me parece más evidente la vieja proporción de que la lucha de clases es realmente el motor de la historia.

## II. Respuesta a observaciones del público

Se me han hecho una serie de preguntas, críticas y observaciones a las cuales quiero contestar en conjunto. Respecto a la pregunta de por qué volver a estudiar fenómenos educativos, supongo que hay varias respuestas posibles. Una respuesta, tal vez la más simple, sería que, a lo mejor siendo argentino, influido por los tangos, vuelvo siempre a los viejos amores; la otra respuesta: porque creo que hay un vacío a cubrir. No conozco, en este momento (aunque puede ser que me equivoque por falta de información), gente que esté trabajando sobre educación en forma sistemática, como es el caso de la problemática de los partidos, de los sindicatos, de los que hay una bibliografía cada vez más abundante. El movimiento popular está siendo hoy estudiado por diversos organismos creados en los últimos años en calidad de centros de estudio del movimiento obrero, tales como el Centro de Estudios del Movimiento Obrero en la ciudad de México; sin embargo, no veo aportes nuevos en términos de educación. Me siento un poco en la obligación, por un lado, de decir una cosa diferente de lo que he dicho para que no se sigan utilizando mis viejos trabajos, que yo considero en gran parte inadecuados, como puntos de referencia para analizar la problemática; es decir, vi aquí una responsabilidad que de alguna manera debo cubrir. Por otro lado, es necesario llenar el vacío

que me parece no está siendo llenado por lo menos hasta donde yo conozco. Creo que nosotros necesitamos una nueva interpretación de los procesos educativos, de su papel en este momento en América Latina, después de las experiencias que hemos vivido en la década de los setentas.

Se trata de plantear un nuevo punto de vista frente a ciertas realidades; frente a la realidad de que mis trabajos en este momento tienen más influencia de la que tuvieron en el momento de ser escritos, cuando a mi juicio han perdido vigencia en gran parte, lo cual genera una cierta necesidad de corregir esa situación. Una publicación tardía para mí como es *La educación burguesa* implica que esos trabajos se han difundido en ámbitos bastante más amplios de lo que pretendía la intención original, pero además, es indudable que nosotros asistimos a procesos sociales inéditos, originales, que obligan a una nueva comprensión. El hecho, por ejemplo, de que los Estados militares  $\frac{3}{4}$  para señalar casos extremos  $\frac{3}{4}$  asuman tan conscientemente la transformación y el control del aparato educativo como uno de los aspectos fundamentales del manejo de la manipulación social o de la imposición social de determinadas categorías, nos revela la importancia que le es asignada a la educación no sólo por nosotros sino por esa extrema derecha, esa corriente contrarrevolucionaria. Importancia que a veces nosotros mismos no le damos.

Sin embargo, lo que pasa es que ya no podremos tratar a la educación con los mismos temas de antes, es decir, si voy a producir algo sobre educación, el hecho de que lo haya dicho públicamente no quiere decir que sea capaz de hacerlo, así que les ruego no esperen el libro ya que probablemente no saldrá nunca. Pero quiero reafirmar el hecho de que tengo interés en volver, por un lado, para corregir aquello ya escrito, y por otro para ver cómo podría producir realmente una interpretación y un conocimiento relativo a la educación como para que ella ya no forme parte del cambio social ni de la modernización de la sociedad, sino que sea un arma más en el proceso de la lucha revolucionaria.

Con respecto a mi opinión sobre la tecnología educativa, lamentablemente no puedo decir lo que pienso en este momento, porque, planteado con tal generalidad, debería hacer una conferencia específica sobre la tecnología educativa o la ideología tecnocrática. Felizmente hemos escrito un trabajo sobre el particular, el cual ha sido reproducido por el CISE y me exime de hablar extensamente en esta ocasión. Sin embargo, podría aquí adelantar algunas impresiones.

A mi juicio, como en tantos otros campos de discusión, a veces suele estar mal planteada la cuestión. El problema no se refiere a uso y no uso de determinadas técnicas, por ejemplo, si voy a dar educación con videocasete o si es mejor una educación socrática donde un señor barbudo se sienta en la orilla de la fuente y dialoga con media docena de tipos, técnica que no sé si se pueda aplicar, aunque sea aspiración de todo pedagogo o pequeño burgués, en una sociedad de 70 millones de habitantes como es México. Creo que el problema es ir ahora hasta el fondo de la tecnología, a los supuestos que ésta tiene, lo cual nos permitiría, además, contemplar un aspecto bastante importante, esto es, si realmente esa tecnología opera por sí misma en un sentido “negativo”, o si éste es resultado del uso de esa tecnología. Porque luchar contra la tecnología a ultranza es como

luchar contra las fuerzas productivas o ultranza, y esto es más populista que revolucionario. Hay quienes luchan contra el capitalismo, contra los monopolios, contra el imperialismo, pero es una lucha reaccionaria, es decir, hay quienes luchan contra los monopolios queriendo restablecer una sociedad de pequeñas empresas, así como hay quienes pretenden luchar contra una tecnología educativa que permita una educación de masas queriendo volver a los sistemas socráticos de transmisión de conocimientos.

Para mí, la cuestión consiste más bien en analizar todo el proceso de la ideología tecnocrática como una forma de concebir, ya no los procesos educativos, sino en general los procesos sociales, y la forma como debieran conducirse o manejarse los mismos. El problema no está solamente en la máquina o el aparato que se usa para transmitir conocimientos. Esto no significa afirmar que los aparatos son neutros (ya que hay ciertos aparatos que por su propio funcionamiento deben ser desechados), pero yo no puedo saberlo *a priori*, sin un análisis más profundo que el que actualmente se está haciendo. En conclusión, entonces, el problema más bien es lo subyacente, es lo que está implícito en el uso de ciertas tecnologías y, por lo tanto, es lo que yo llamo el pensamiento o la ideología tecnocrática.

Con respecto al impacto de los medios de comunicación social en la educación, mi comentario mayor es que, en términos generales, una visión global de los procesos de socialización en una sociedad contemporánea incluye ciertos procedimientos o ciertos medios de socialización que están más allá de la escuela. Sin embargo, yo no creo que sea funcionalista separar la operación de estos aparatos para su estudio, puesto que son aparatos realmente distintos que por cierto operan en condiciones diferentes: en la escuela hay una transmisión de ideologías que operan en un contexto determinado, con una relación maestros/alumnos; la televisión, en cambio, la transmite de otra manera.

Con respecto a este punto, quiero hacer una advertencia que se aplica tanto al caso de la escuela como al caso de los medios masivos de comunicación: a veces se acentúa excesivamente el carácter que se le da a la transmisión del mensaje y a los contenidos del mensaje mismo en detrimento de las formas en que este mensaje es recibido por los receptores y, por lo tanto, decodificado e interpretado por ellos. Hay demasiados estudios que parecieran dar por supuesto que el receptor recibe el mensaje y lo interpreta de la misma manera en que éste es transmitido; yo estoy esperando que los que se dedican a ese tipo de investigaciones profundicen en lo otro, es decir, en el aspecto de cómo impacta en los sectores populares la visión cotidiana del automóvil de lujo, la nevera o la bebida que no se puede tomar. Es decir, qué efecto produce. ¿Produce un efecto de sumisión a la sociedad o produce un efecto de rechazo en función de aquello que se ve y a lo que no se tiene acceso? Creo que nosotros hemos sido también muy antidualécticos en ese tipo de estudios, en tanto que no hemos visto el movimiento y enfatizamos en cambio una especie de agentes transmisores activos con un mensaje más o menos coherente, dejando al receptor como un ente pasivo que recibe, que asimila ese mensaje, dando por supuesta una cierta actitud en el receptor que emana del carácter del mensaje. Si esto fuera así, entonces realmente habría poca cosa que hacer, pero

ocurre que aquí nos olvidamos de un elemento esencial: para la metodología propuesta por el materialismo histórico, en el centro de todo análisis debe estar el estudio de las contradicciones que todo proceso necesariamente suscita: ¿cuáles son las contradicciones que las transmisiones televisivas y los otros medios de comunicación de masas llevan involucradas en ese mismo proceso de transmisión? Creo que nos falta mucho por indagar allí.

Con respecto a qué hacer en sociología de la educación, un paso fundamental, por ejemplo, sería negar la sociología de la educación; es decir, en la actualidad no estoy de acuerdo con las divisiones en sociología, economía o ciencias políticas. Tan es así, que desde hace ya mucho tiempo no uso el término de “sociología de la educación”. En segundo lugar, no cabe duda de que hay mucha pobreza en cuanto a la invención de modelos de análisis. Hay muchos intelectuales, como Germán Rama, que crean y rehacen modelos de análisis y tipologías. Uno de nuestros problemas, a mi juicio, es que no se trata de salir de un modelo para entrar en otro. En la medida en que debamos referirnos a una situación histórico-concreta, si entendemos lo histórico-concreto no como la negación de lo general y abstracto, estaremos en el camino correcto. Esto es, vivimos en sociedades capitalistas que como tales tienen un proletariado del cual se extrae plusvalía; plusvalía que se extrae según formas absolutas y relativas; hay una burguesía, la burguesía pone su interés fundamental en el proceso de valorización de capital; en fin, hay ciertas categorías que son comunes a toda formación social. De lo que se trata es de partir de esas categorías generales para realizar el análisis de las concreciones históricas específicas. En este punto, lo que señalaba Fernando H. Cardoso sigue siendo válido. Cuando le criticaron su teoría de la dependencia, él dijo que no era una teoría, sino que en realidad lo que quería hacer era estudiar situaciones histórico-concretas. Insisto en que se deben estudiar situaciones histórico-concretas y además, hacerlo en coyunturas específicas, dado que si nuestro conocimiento está destinado a la acción, si está destinado a operar sobre la realidad social y, más aún, si está destinado a operar sobre la realidad social para transformarla, la operación siempre se realiza en coyunturas. Uno de los problemas que han vivido o que han leído los movimientos que han intentado estas transformaciones, es que operaban sobre lo general y no sobre la coyuntura, es decir, terminaban haciendo una revolución contra categorías sociales, y no contra realidades social-histórico-concretas; defendían al proletariado y atacaban a la burguesía y no por ejemplo a los obreros metalúrgicos de Villa Constitución en Argentina. En conclusión: es absolutamente necesario que lo histórico-concreto tenga un cierto alcance, pero este alcance debe hacerse a partir de categorías teóricas, cuya solidez dentro del marxismo me parece ya suficientemente demostrada a esta altura.

Finalmente, se me preguntó si tienen vigencia las “universidades militares”. Pienso que no solamente tienen vigencia sino que es una tendencia identificable aún allí donde no están militarizadas; es decir, la ideología de seguridad nacional, la doctrina de seguridad nacional, actualmente, es algo generalizado en América Latina; su aplicación más o menos de fondo depende de la coyuntura particular, pero ya tiene vigencia como tal; además, la presencia de una ideología de esta

naturaleza está impregnando cada vez más los proyectos que se hacen a partir de nuestros Estados. Lo anterior me permite sostener que si la universidad no se militariza, porque no hay necesidad de militarizarla, vamos a suponer en un país como Venezuela donde los grandes partidos burgueses monopolizan el 90% de la votación de la población, y donde, por lo tanto, no tiene absolutamente ningún sentido el golpe militar o la militarización del Estado, la vigencia de la doctrina de seguridad nacional se hace sentir cada vez más. Ya se empieza a difundir, incluso a nivel de la universidad (en este momento se empieza en la Universidad Central de Venezuela), un seminario que inaugura el ministro de Defensa sobre la doctrina de seguridad nacional en una actividad claramente propagandística. De igual modo, la doctrina de seguridad nacional en aquel caso también se va a aplicar a la televisión; es decir, ha salido un reglamento del Ministerio de Comunicaciones por el cual no se pueden transmitir obras ni programas que atenten contra la identidad nacional o contra el espíritu occidental y cristiano; igualmente, no se va a poder transmitir más un programa de entrevistas, si no es previamente presentada una copia al Ministerio de Comunicación; en fin, todo esto muestra que la concepción de seguridad nacional no es un problema de más o menos “uniformes” o de más o menos “sables”; es el problema de una forma de control sobre la sociedad, una modalidad de control cuya hipertrofia o cuya forma más clara, si se quiere, es cuando ya los militares directamente manejan el aparato del Estado y cuando militarizan todas las políticas. Sin embargo, puede ser que esto no ocurra nunca por no ser necesario en situaciones específicas donde la lucha de clases se presenta manejable por la burguesía y sus aparatos políticos tradicionales como para lograr una reproducción permanente de la sociedad.

No obstante, antes de que esto ocurra, o sin necesidad de instaurar un régimen militar, este adoctrinamiento que tanto influye en la universidad militarizada, está presente, a mi juicio, de manera tendencial en toda América Latina.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Algunas obras publicadas por el autor: *Educación, integración nacional y marginalidad* (1966); *La planificación de la educación en América Latina* (1966); *Educación y subdesarrollo* (1967); *Educación y cambio social* (1968); *Hacia una crítica de las interpretaciones del desarrollo latinoamericano* (en colaboración con Carlos Lessa), Caracas, 1968; *Dependencia, superestructura y otros ensayos*, Caracas, 1970; “Contra la escuela”, *La educación burguesa*, Nueva Imagen, México, 1977; “Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina”, *La educación burguesa, op. cit.*; *Gran capital y militarización en América Latina*, Editorial ERA, México, 1978.

# LA SOCIOLOGÍA DE LA CULTURA Y LA CRÍTICA PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE

Carlos A. Torres

## I. Introducción

En sentido estricto, la obra de Freire no puede ser considerada una obra de sociología de la educación. Sin embargo, muchos de sus planteos pueden contribuir al desarrollo de un análisis sistemático de la educación y la pedagogía en América Latina. En este sentido, es pertinente revisar algunas de sus consideraciones fundamentales que puedan ser útiles a un trabajo que pretende revisar corrientes contemporáneas en sociología de la educación.

Paulo Freire es un pedagogo por excelencia, y como tal el influjo de su pensamiento ha traspasado con mucho los ámbitos de la pedagogía, proyectándose hacia distintos campos. La repercusión de sus planteos sobre la educación liberadora nos exime de presentar una visión global de su pensamiento –cosa imposible en el limitado espacio del que disponemos– y nos exime de justificar su importancia.

De este modo, sólo abordaremos algunos aspectos que puedan ser significativos para una sociología de la educación. Nuestra presentación se dividirá así en dos grandes partes. La primera –que abarca las secciones I y II de este trabajo– pretende resaltar aquellas problemáticas más “específicamente sociológicas” de Freire. Así, abordamos someramente su caracterización y tipología de las sociedades latinoamericanas; en segundo lugar, estudiamos las distinciones que establece entre tipos diferenciales de conciencia –que corresponderán a dichas sociedades– y finalmente caracterizamos su postura frente a la educación y los sistemas educativos.

La segunda parte, bajo el título de Paulo Freire en América Latina –sección IV– pretende hacer un balance, todo lo exhaustivo que sea posible, sobre el conjunto de su obra.

Las notas y referencias, así como la bibliografía consignada, proveen al lector de una fuente de consulta abundante donde profundizar en la materia.

## II. Sociedades

Parece ocioso repetirlo, pero el concepto que funda la *praxis* sociológica es el término “sociedad”, el cual ha ocupado la atención de Paulo Freire, fundamentalmente en sus primeras obras, al tratar de describir y caracterizar el tipo de sociedades que existían en América Latina cuando él desarrollaba su tarea pedagógica. En su opinión, existían tres tipos de sociedades: sociedades cerradas, sociedades en transición y sociedades abiertas.

Las primeras son “totalidades en sí mismas” pero al mismo tiempo son “parte de una totalidad más vasta, en la cual se encuentran en una relación de dependencia con respecto a las sociedades centrales que las manipulan”.<sup>1</sup>

Esta caracterización nos presenta a la sociedad latinoamericana “clásicamente” dependiente, con sus élites ilustradas orientadas hacia la cultura del país central (una caracterización más rigurosa trataría de catalogar esas élites en función de la estratificación social y surgirían así burguesías industriales, oligarquías agrarias, etc.); sin embargo, esto no sucede porque Freire piensa las relaciones sociales en términos culturales. Desde esta perspectiva, las élites impusieron al pueblo sus propios patrones culturales. Desde esta perspectiva, las élites impusieron al pueblo sus propios patrones culturales, sojuzgaron la conciencia indígena y nativa, e incluso manipularon los procesos independentistas en surgimiento, orientados por el liberalismo ilustrado, hacia una transformación europeizada de las sociedades coloniales. Este proceso, vivido al nivel de los sectores populares –incluso en el desarrollo histórico-social–, generó lo que Freire denomina “cultura del silencio” inspirado evidentemente en los planteos de la “cultura de la pobreza”, de Oscar Lewis. Esta cultura del silencio, en la perspectiva freireana, es la condición necesaria para que no exista la participación popular, por lo cual se comienza a modificar la esfera de dominación y la estructura de clases misma, a partir de la emergencia de las masas y un mayor desarrollo de su conciencia.

Freire lo señala en estos términos:

Las sociedades latinoamericanas son sociedades cerradas, caracterizadas por una estructura social rígidamente jerarquizada, por la falta de mercados internos, ya que la economía está controlada desde fuera, por la exportación de materias primas y la importación de productos manufacturados sin que tenga voz en cualquiera de ambos procesos, por un sistema educacional precario y discriminatorio (selectivo), cuyas escuelas son un instrumento para mantener el *statu quo*, por altos porcentajes de analfabetismo y enfermedad, incluidas las enfermedades ingenuamente llamadas tropicales, que son en realidad enfermedades del subdesarrollo y de la dependencia, por tasas alarmantes de mortalidad infantil, por la desnutrición, a menudo con daños irreparables en las facultades mentales, por una corta esperanza de vida, y por una elevada tasa de criminalidad (1970: 460-461).

En los primeros escritos de Freire, pareciera traslucirse la conocida tipología de Ferdinand Tönnies,<sup>2</sup> donde el énfasis se pone en dos tipos de relaciones sociales contrapuestas: la urbana y la rural. Tönnies había estudiado las relaciones pertenecientes a lo que denominó sociedad (que tienen lugar en las organizaciones formales preponderantemente industriales), conocida como “*gesellschaftlis-*

---

<sup>1</sup> Cfr. Paulo Freire, “Cultural Action: a dialectical analysis”, Centro Intercultural de Documentación (CIDOC), cuaderno 1004, mimeo, 1970, pp. 2-4.

<sup>2</sup> Su obra fundamental, *Comunidad y Sociedad* fue publicada por primera vez en Alemania en 1877; hay traducción inglesa de 1940: *Fundamental Concepts of Sociology*. Su obra fue difundida en gran medida por Karl Mannheim.

che” y las relaciones pertenecientes a la comunidad, conocidas como “*gemeinschaftliche*”, con preponderancia de las organizaciones y grupos primarios; por consiguiente, el primer tipo de relaciones correspondería más a las sociedades urbanas industriales y el segundo a las sociedades rurales. Ya en América Latina, Gino Germani habría de introducir la lectura parsoniana de Tönnies, las sociedades tradicionales y las sociedades modernas, pareja conceptual que se constituyó en la clave sociológica para articular y fundamentar las teorías cepalinas de la modernización, hacia finales de la década de los cincuenta y principios de los sesenta. Esta literatura sociológica es un lugar común en América Latina. Freire es en parte refractario a esta teoría de la modernización y pareciera adoptar, en cambio, las perspectivas que se abren con la teoría de la dependencia,<sup>3</sup> las cuales son referidas, en cierto sentido, hacia el ámbito propiamente educativo. Retomaremos esto en nuestras conclusiones.

Existió un segundo tipo de sociedades, más plástico, no tan rígido como el primero, al cual Freire denominó “sociedad en transición”. Estas sociedades están signadas por cierto tipo de cambios sociales que comenzaron a darse en el último tercio del siglo XIX (por ejemplo, la abolición de la esclavitud en Brasil, la llegada de inmigrantes europeos, de capitales financieros dispuestos a invertir en la incipiente industria latinoamericana, etc.), es decir, cuando comienzan a surgir los diferentes proyectos de Estado-nación en América Latina, particularmente por la consolidación de una organización jurídico-política en los países, por el establecimiento de confederaciones provinciales, el surgimiento de las primeras organizaciones de carácter estatal (donde la creación de un ejército nacional que elimine las guerras civiles es un paso esencial), y en fin, por la consolidación de un mercado interno y el ensamblaje del país en torno a la división internacional del trabajo; es en este marco donde las sociedades se vuelven “sociedades en tránsito”.

Estos cambios sociales, políticos, económicos, culturales, religiosos, determinaron —en la visión de nuestro autor— el fin del control oligárquico absoluto del poder político (aunque no se afecte en realidad la estructuración del poder económico); es la etapa de la división clara entre partidos políticos conservadores y liberales. Comienzan a surgir “masas populares”, acaudilladas por líderes que Freire denomina como “populistas”, y que comienzan a buscar reivindicaciones, primero de sus derechos laborales (nos encontramos aquí con las primeras luchas anarquistas, hacia principios de siglo), con la constitución de partidos laboristas y socialistas, así como los primeros partidos comunistas y las primeras organizaciones sindicales de corte nacional. También encontramos la lucha por reivindicaciones de carácter cívico-social (la lucha por el sufragio universal, por ejemplo). Esta sociedad en transición muestra que “aunque la emergencia de la conciencia popular no implica la eliminación de la cultura del silencio, al menos la presencia de las masas en el proceso histórico logra presionar a las élites” (1970: 76).

---

<sup>3</sup> El Texto quizás más representativo de esta orientación teórica, y verdaderamente “pionero” es el de Fernando Cardoso y Enzo Falleto. *Dependencia y desarrollo en América Latina*, México, Siglo XXI, 2a. ed., 1976, 116 pp. Otro trabajo altamente significativo es de Theotonio Dos Santos, “La crisis de la teoría del desarrollo y las relaciones de dependencia en América Latina”, en *La dependencia político-económica de América Latina*, México, Siglo XXI, 8a. ed., 1976. Finalmente, debe señalarse un texto que en su momento fuera muy importante: Aníbal Quijano, *Dependencia, cambio social y urbanización en Latinoamérica*, Santiago de Chile, ILPES, 1967.

Es decir, estos cambios sociales y políticos, la presencia de líderes populares, la emergencia de las masas, presentan a los sectores tradicionales del poder (las élites oligárquicas) un cuestionamiento de sus privilegios. Su respuesta es el atrincheramiento en sus posiciones y la búsqueda de la destrucción de ese tibio proyecto democrático; por otro lado, muestra que:

Al profundizarse esa transición histórica iluminando las contradicciones inherentes a una sociedad dependiente, grupos de intelectuales y estudiantes pertenecientes a las élites privilegiadas, se empiezan a comprometer con la realidad social, rechazando esquemas importados y soluciones prefabricadas (*ibid.*: 77).

Freire da a su pensamiento un vuelo que trasciende la realidad latinoamericana cuando señala que:

[...] consiste, por una parte, en la emergencia del Tercer Mundo como totalidad y, por otra parte, en la emergencia de los sectores no privilegiados del Tercer Mundo, de su propia realidad (1970b: 72).

Estas sociedades en transición tienen un destino claro: en su avance hacia formas democráticas estables son frenadas por golpes de Estado, tan frecuentes en América Latina.

Existe, sin embargo, una tercera clase o tipo de sociedades, a las cuales Freire denominó “sociedades abiertas”. Estas sociedades abiertas, mencionadas en sus primeros escritos representaban con claridad lo que Alexis de Tocqueville<sup>4</sup> consideraba como la esencia de la democracia: “construir su propia sociedad con sus propias manos”.

La característica esencial de esta sociedad estaría dada por el cambio. Dice en varias partes de su obra que “los regímenes democráticos se alimentan de situaciones de cambio continuo, son flexibles, inquietos” (*sic*). Posteriormente, Freire revisó críticamente el concepto de sociedad democrática, fuertemente influido por la ideología isebiana,<sup>5</sup> particularmente por el pensamiento de Karl Mann

---

<sup>4</sup> Citado por Freire en *Educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI/Tierra Nueva, p. 60, nota 2.

<sup>5</sup> El Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB) constituyó la experiencia más importante en Brasil, durante las últimas décadas, para desarrollar y fundamentar una ideología nacionalista y desarrollista que contribuyera al proceso de modernización social impulsado por el gobierno de João Goulard. Freire como tantos otros intelectuales <sup>3</sup>/<sub>4</sub> Helio Jaguaribe, Roland Corbister, Alvaro Vieira Pinto, Vicente Ferrera Da Silva, Guerreiro Ramos, Durmeval Trigueiro Mendez, por citar sólo a los más relevantes<sup>3</sup>/<sub>4</sub> participó activamente en los seminarios de discusión y en las publicaciones de ISEB. De hecho, su primera publicación “Educação y actualidade brasileira” (Recife, 1959, mimeo) se produjo en este ámbito teórico y luego, con modificaciones, apareció publicado como *La educación como práctica de la libertad*, en 1965. El autor más importante que constituyó una fuente de reflexión ineludible para los teóricos isebianos fue Karl Mannheim, pero también influyeron la antropología alemana de la década de los treinta <sup>3</sup>/<sub>4</sub> Spengler, Alfred Weber, Max Scheller<sup>3</sup>/<sub>4</sub> la filosofía de la existencia <sup>3</sup>/<sub>4</sub> Ortega y Gasset, Sartre, Heidegger, Jaspers<sup>3</sup>/<sub>4</sub> y dentro de una perspectiva sociológica, Max Weber, Alfredo Pareto y Arnold Toynbee. Véase al respecto, Caio Navarro de Toledo: *ISEB: fábrica de ideologías*, São Paulo, Ética, 1977.

heim.<sup>6</sup> En este momento, el Freire que tenemos enfrente es un pensador democrático-liberal de cuño cristiano, que luego transitará hacia un pensamiento humanista cristiano similar al personalismo de Mounier,<sup>7</sup> según el cual la propiedad privada de los medios de producción debe ser sometida al bien común. Finalmente, en su perspectiva teórica, Freire deviene hacia un planteo democrático radical, presentando ya, en sus escasos escritos de fines de los setenta, una perspectiva de corte socialista donde el arsenal teórico-metodológico del materialismo histórico es claramente perceptible y decisivo.

### III. Condicionamiento histórico y niveles de conciencia

Las brevísimas reflexiones del apartado anterior sobre algunos aspectos sobresalientes en la caracterización que hace Freire de las formaciones sociales latinoamericanas, no debe hacernos perder de vista algo que podría leerse entre líneas en toda nuestra argumentación: lo que alimenta decisivamente la perspectiva teórica freireana es una antropología político-educativa, uno de cuyos ejes centrales lo constituye la afirmación de que “hombre y mundo se constituyen mutuamente”, afirmación repetida por Freire hasta la saciedad. En términos sociológicos, una traducción adecuada podría ser la siguiente: conciencia y sociedad son dependientes mutuamente. A partir de esta premisa podemos preguntarnos por el tipo de conciencia que Freire encontrará en cada una de las sociedades antes reseñadas.

Freire denomina al primer tipo de conciencia “semi-intransitiva” y correspondería a la sociedad cerrada. Nos dice que “hay una forma de conciencia que corresponde a la realidad concreta de tales sociedades dependientes. Es una conciencia históricamente condicionada por las estructuras sociales. La principal característica de esta conciencia, tan dependiente como la sociedad que la origina, es su cuasi-adherencia a la realidad. La conciencia dominada no logra una distancia suficiente de la realidad a fin de llegar a objetivarla y conocerla en forma crítica. A este tipo de conciencia se le llama *semi-intransitiva*” (1975:72).

El segundo grado de conciencia que se corresponde con las sociedades en transición se denomina “*transitivo-ingenua*”, la cual “se caracteriza, entre otros aspectos, por la simplicidad en la interpretación de los problemas, por la tendencia

---

<sup>6</sup> Sobre la influencia de Mannheim en Freire, véase el excelente artículo de Vanilda Paiva “Sobre a influencia de Mannheim na pedagogia de Paulo Freire”, en *Síntese*, No. 14, Río de Janeiro, 1978, pp. 43-64. En este artículo se destaca la similitud del planteo de la concientización freireana con la producida en los ambientes isebianos y con el *awareness* propuesto por Mannheim, así como toda la discusión sobre la libertad, el planteamiento democrático, la democratización fundamental y la teoría de la personalidad democrática, por citar algunos temas mannheimianos presentes en las primeras obras de Freire.

<sup>7</sup> Véase Fausto Franco. *El hombre: construcción progresiva. La tarea educativa de Paulo Freire*, Madrid, Marsiega, 1973, especialmente pp. 13-45; Torres (comp.). *Paulo Freire en América Latina*, México, Gernika, 1979; INODP. *El mensaje de Paulo Freire*, Madrid, Marsiega, 1976, 176 pp.; y Jesús Arroyo. *Paulo Freire: su ideología y su método*, Madrid, EAPSA, 1973, 171 pp.

a juzgar que el tiempo mejor fue el pasado, por la subestimación del hombre común, por una fuerte inclinación al gregarismo, característico de la masificación, por la impermeabilidad a la investigación, a la cual corresponde el gusto acentuado por las explicaciones fabulosas, por la fragilidad en la argumentación, por un fuerte temor emocional, por la práctica no propiamente del diálogo sino de la polémica, por las explicaciones mágicas”.<sup>8</sup>

La última fase de conciencia, correspondiente a las sociedades abiertas, es representada por la conciencia transitivo-crítica, que siendo el reverso inmediato de la anterior obtiene una percepción estructural de los problemas, de lo que resultaría su crítica social y su inserción crítica y comprometida por el proceso de transformación social. Aquí, Freire recurre al concepto propuesto por Lucien Goldman (1974) por el cual la conciencia real alcanzaría su opuesto que es la conciencia máxima posible. Nuestro autor piensa que se podría llegar a esta conciencia crítica por medio de una educación dialogal y activa, orientada hacia la responsabilidad política y social. En sus propias palabras:

Por otro lado, la transitividad crítica, a que llegaríamos con una educación dialogal (sic) y activa, orientada hacia la responsabilidad social y política, se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas. Por la sustitución de las explicaciones mágicas por principios causales. Por tratar de comprobar los “descubrimientos” y estar dispuesto siempre a las revisiones. Por despojarse al máximo de preconcepciones en el análisis de los problemas y en su comprensión, esforzarse por evitar deformaciones. Por negar la transferencia de la responsabilidad. Por la negación de posiciones quietistas. Por la seguridad de la argumentación. Por la práctica del diálogo y no de la polémica. Por la receptividad de lo nuevo, no sólo por nuevo, y por la no negación de lo viejo, sólo por viejo, sino por la aceptación de ambos, en cuanto a su validez. Por inclinarse siempre a la censura. Esta posición transitivamente crítica implica un regreso a la verdadera matriz de la democracia (*ibid.*: 55).

Como se puede apreciar, la nota principal de esta conciencia siguiendo la vertiente del pensamiento existencialista que abona estas primeras etapas freireanas es la capacidad de diálogo. Esta conciencia, por sobre todas sus notas características, avanza hacia la conciencia política—si efectuamos una lectura entre líneas de *La pedagogía del oprimido* y las obras posteriores, lo discerniremos—. Sólo esta conciencia política puede hacer posible el *inédito viable* al enfrentar la conciencia con la *situación límite*. Esta situación límite, en el pensamiento de Freire, no es similar al planteo de Jaspers sino, como lo señala el mismo Freire, siguiendo a un profesor de ISEB, Álvaro Vieira Pinto, el límite entre el ser y el ser más.

Otra de las notas características de esta conciencia es ser una conciencia de la *totalidad*, porque, como señala explícitamente “sólo la conciencia de la totalidad es liberadora. Sin ella es imposible actuar sobre la realidad” (Freire, 1971: 40).

El análisis de Freire sobre la irracionalidad y la conciencia semi-transitiva y transitiva ingenua muestran su deuda con la elaboración de Herbert Marcuse,

---

<sup>8</sup> Véase Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, op. cit., p. 54.

particularmente en el *Hombre unidimensional* (1969). Allí se plantea <sup>3</sup>/<sub>4</sub> para decir lo brevemente <sup>3</sup>/<sub>4</sub> que en las sociedades altamente industriales se va perdiendo la fuerza negativa de la razón. El individuo se va masificando <sup>3</sup>/<sub>4</sub> incluyendo al intelectual, que pasa a convertirse en un tecnócrata y se asimila, en su protesta, a lo tolerable dentro de los límites del sistema <sup>3</sup>/<sub>4</sub>. La masificación sería la versión contemporánea del fenómeno de la alienación <sup>3</sup>/<sub>4</sub> recordando siempre la notable tonalidad cultural en todos los análisis de Freire <sup>3</sup>/<sub>4</sub>. Convendría brevemente también presentar las peculiaridades características de cada tipo de conciencia: la semi-intransitiva es preponderantemente mágica; la conciencia transitivo-ingenua corre el riesgo de converger hacia el fanatismo, una suerte de irracionalismo fruto del dinamismo propio de las sociedades en transición y tan peligroso como el activismo (la actividad sin control de la reflexión), que también se da en este tipo de sociedades. En las sociedades abiertas, en cambio, la conciencia transitivo-crítica corre el riesgo de reeditar posiciones míticas de la sociedad industrial (Pantoja, 1975: 75).

Gráficamente se puede mostrar así



Estos dos temas (la sociedad como condicionamiento histórico de los niveles de conciencia) son, a nuestro entender, los momentos de la imaginación sociológica freireana. Algunos otros temas más dispersos, es decir, menos ordenados y sistemáticamente tratados en la obra de Freire, quedan en el tintero; existe un sinnúmero de problemáticas específicas de una sociología de la educación que no son tratados por Freire. Antes de terminar este apartado debemos decir al menos dos palabras sobre la caracterización que Freire hace de los sistemas educativos. Esta caracterización subyace permanentemente a todos sus análisis.

#### *A) Conciencia y educación*

Hemos explicado hasta el momento tres aspectos fundamentales de la obra de Freire: a) que no es, en ningún sentido, una sociología de la educación sino, por sobre todo, una propuesta de práctica pedagógica; b) que esto no obstante, tiene enfrente como interlocutor histórico la propuesta de la educación como palanca para el desarrollo, es decir, su crítica es una crítica a la teoría de la modernización y, en su aspecto específicamente educativo, a la teoría neoliberal del capital humano,

derivada de las propuestas de la Alianza para el Progreso; c) que su planteo pedagógico básico, la educación como acción cultural –existiendo así dos estilos educativos con acciones culturales de distinto signo, la educación bancaria y la educación liberadora– apunta fundamentalmente a convertirse en una propuesta para la organización política de los oprimidos. De allí que su pedagogía tenga nombre y apellido: es la pedagogía del oprimido.

Para no alargarnos, ya que hay mucha bibliografía sobre el particular,<sup>9</sup> partamos de dos afirmaciones de Freire para terminar sintetizando los elementos constitutivos de su visión sobre los sistemas educativos.

La mía es una perspectiva dialéctica y fenomenológica. Creo que a partir de ahí hay que buscar la superación de esta relación antagónica que no debe darse al nivel idealista. Basta diagnosticar científicamente este fenómeno para que quede planteada la existencia de la educación como acción cultural de carácter liberador a través de la cual se puede proporcionar la extroyección de la conciencia dominadora que se halla “habitando” la conciencia oprimida. Educación como acción cultural liberadora que sea capaz de permitir que la conciencia oprimida extroyecte la conciencia opresora que en ella habita (1969: 2-23).

Esta asociación entre educación, acción cultural (es decir, la dimensión de *praxis*, permanentemente rescatada en todas sus afirmaciones) y concientización (término cuya ductilidad impregna actualmente todos los ambientes pedagógicos, con orientaciones claramente contrapuestas pero semánticamente similares), merece que nos preguntemos qué significa para Paulo Freire la *concientización*:

El primer nivel de aprehensión de la realidad es la *prise de conscience*. La toma de conciencia de la realidad existe, precisamente, porque como seres situados, fechados, como dijo Gabriel Marcel, los hombres están con y en el mundo, espectándolo. Esta *prise de conscience* no es todavía la concientización. Ésta es la *prise de conscience* que se profundiza. Es el desarrollo crítico de la *prise de conscience*: por esta razón, la concientización implica la superación de la esfera espontánea de aprehensión de la realidad, por una crítica mediante la cual la realidad se da ahora como un objeto cognoscible en que el hombre asume una posición epistemológica, en que el hombre busca conocer. La concientización, así, es el *test* del ambiente, de la realidad: cuanto más se concientiza uno, tanto más desvela la realidad, tanto más penetra la esencia fenoménica del objeto frente al cual se encuentra para analizarlo. Por eso mismo, la concientización no es estar frente a la realidad asumiendo una posición falsamente intelectual, por lo tanto “intelectualista”, es por esto por lo que la concientización no puede existir fuera de la *praxis*; esto es, fuera de la acción reflexión, como unidades dialectizadas permanentemente, constituyendo la forma de ser o de transformar el mundo que caracteriza a los hombres. Por ello mismo, la concientización es compromiso histórico. No hay concientización sin compromiso histórico. De ahí que la concientización sea también conciencia histórica (...) En último análisis, conciencia de clase, en primer lugar, no

---

<sup>9</sup> Revítese la bibliografía contenida en Anne Hartung y John Ohliger, “Bibliografía de referencias sobre Paulo Freire”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, No. 1, Vol. III, primer trimestre de 1973, pp. 98-135.

es conciencia psicológica; en segundo lugar, la conciencia de clase no es tampoco sensibilidad de clase. Conciencia de clase implica práctica de clase y saber de clase. Y es por esta razón que la revolución es un acto de conocimiento también. Y no fue por otra razón que Lenin enfatizó la teoría revolucionaria, sin la cual, él decía, no había revolución. Por último, la conciencia de clase se identifica con conocimiento de clase. Pero lo que pasa es que el conocimiento no se da. Si se define el conocimiento como un hecho acabado, en sí, se pierde la visión dialéctica que explica (solamente ella) la posibilidad de conocer. Conocimiento es proceso que resulta de la *praxis* permanente de los seres humanos sobre la realidad... La existencia individual no explica totalmente la conciencia individual, aun cuando yo tenga rasgos singulares, yo soy existencia social (cfr. Torres, 1980: 19 y 36).

Algunas de las conclusiones que extraeríamos de estos dos pasajes, los cuales reflejan acertadamente los grandes puntos de vista de Freire sobre la educación, serían las siguientes:

- a) La intención última de Freire trasciende claramente una crítica de la educación, es casi una crítica de la cultura y del saber.
- b) Para Freire es claro que los principales problemas de la pedagogía no son problemas pedagógicos sino problemas políticos. Es decir, Freire sostiene, en última instancia, que no es la escuela la que cambia a la sociedad sino la sociedad la que hace a la escuela. De allí infiere, en múltiples ocasiones, que no es posible cambiar radicalmente la práctica pedagógica, la funcionalidad de los sistemas educativos en las formaciones sociales capitalistas, si no se produce un cambio en las relaciones políticas, sociales y económicas. Dentro de la revolución hay un espacio fundamental que es la revolución cultural, donde la escuela tiene un papel decisivo. Sin embargo, no debe olvidarse que para Freire la revolución misma, en la medida en que es liberadora, tiene un carácter pedagógico.
- c) Ahora bien, frente al hecho, común por cierto, de que las revoluciones no se dan todos los días, la pregunta que se plantea Freire es ésta: ¿qué hacer? De allí que su respuesta pedagógica, la cual podría perfectamente ser encuadrada contemporáneamente dentro de las pedagogías socialistas, es una propuesta para que la práctica educativa se constituya en un elemento contributivo hacia la transición social. Es una pedagogía para la transición social fundamentalmente, o si se quiere, para usar una terminología en boga, para el tránsito a la transición.
- d) Es indudable también que la especificidad que nuestro autor rescata, dentro de esta propuesta, es la concientización como desarrollo del saber y la práctica de clase. Es una revaloración del desarrollo de las condiciones subjetivas en el proceso revolucionario.
- e) Es una pedagogía de la toma de conciencia, de allí que enfatice un aspecto fundamental en el proceso de organización política de los sectores oprimidos: la vinculación liderazgo revolucionario-práctica de masas, aunque lo haga en

un plano bastante genérico, próximo a una ética política, sin descender a los problemas y características de una organización y una praxis, es decir, sin contemplar los problemas del Estado y del partido político revolucionario.

- f) Cae de su peso, finalmente, que la propuesta pedagógica freireana es de alto grado de agregación, de carácter cultural, que si bien en ocasiones —quizá por razones de práctica profesional— haya desarrollado aspectos específicos, como el método psicosocial de alfabetización de adultos, no debe olvidarse que este tipo de práctica pedagógica, en razón del sujeto demandante y de las condiciones de organización de esta educación, se encuentra muy cerca de las prácticas político-organizativas en el interior de las comunidades socialmente subordinadas, prácticas que son ejercidas en ocasiones por grupos insertados dentro del aparato del Estado. Debe señalarse, entonces, que en este contexto, las propuestas didácticas y metodológicas presentadas por Freire —no así su intención ideológica global— aparecen como inaplicables en el contexto de la educación primaria, por ejemplo.

Para terminar, queremos resumir todo lo dicho, en términos usados por el propio Freire:

[...] podemos afirmar que un primer aspecto de esta indagación radica en la distinción que debe hacerse entre la educación sistemática que sólo puede transformarse con el poder, y los trabajos educativos, que deben ser realizados con los oprimidos en el proceso de su organización (1975: 73).

En tanto que pedagogía de la conciencia, la pedagogía del oprimido posee dos momentos: en el primero, los oprimidos efectúan un cambio de percepción, salen de la cultura de la dominación. En él se pueden identificar dos movimientos complementarios: a) los oprimidos develan el mundo de la opresión, y b) establecen un compromiso por la *praxis*. En el segundo, una vez expulsados los mitos de la ideología dominante, nos encontramos con que esta pedagogía “deja de ser la pedagogía del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación” (*ibid.*: 52).

#### IV. Paulo Freire en América Latina: reflexiones finales

Uno de los supuestos de nuestro análisis es que el pensamiento de Paulo Freire es una síntesis difícil de aprehenderse globalmente, de allí que pretendimos, en la primera parte de nuestro trabajo, concentrarnos sólo en aquellos aspectos que nos parecieron más interesantes para el análisis sociológico. En esta parte, en cambio, y partiendo del supuesto de que Paulo Freire es un autor conocido en los ambientes educativos, pretendemos efectuar un balance crítico de sus aportaciones. Para ello, hemos dividido esta parte en tres grandes acápites. En el primero, nos preguntaremos a qué atribuir el éxito de Paulo Freire en América Latina, después de todo no es usual que un autor con escasos libros publicados tenga más de

20 ediciones de cada uno, y que éstos estén traducidos a diversas lenguas. En el segundo acápite, discutiremos algunos problemas teóricos y conceptuales, presentes en toda la producción teórica de nuestro autor. En el tercero y último, trataremos de estudiar las vinculaciones existentes, y consecuentemente los problemas resultantes, de una práctica pedagógica que se postula como un mecanismo de articulación y colaboración en la organización de sectores sociales subordinados. En esencia, discutiremos las relaciones entre pedagogía y política.

### *A) Las raíces teóricas de Paulo Freire*

Paulo Freire es conocido como pedagogo y, aún más, como representante de una vertiente pedagógica de origen latinoamericano la cual es, todavía hoy, un ineludible punto de partida para aquellos educadores con una perspectiva política claramente definida en su opción por vincularse a las clases socialmente subordinadas, para contribuir a la modificación de los mecanismos de reproducción del modo de producción capitalista. A grandes rasgos, se podría decir que aparece como representante de una pedagogía progresista y aun socialista en América Latina.

Es curioso que, en sus orígenes, Paulo Freire no haya dejado de ser un pensador de cuño liberal, y sin embargo su pensamiento siempre ha sido leído como un pensamiento de izquierda. En nuestra opinión, esto se debe fundamentalmente a tres motivos. En primer lugar, el talento de Freire como escritor, es inusual entre los intelectuales dedicados al estudio científico de la educación, los cuales habitualmente no alcanzan a comunicarse con un público tan amplio como el que lee a Freire. Esto tiene que ver también, por supuesto, con el carácter de su discurso, sobre el cual hablaremos más adelante. En segundo lugar es interesante que el momento histórico en que Freire escribió fue un momento en que bullían un sinnúmero de contradicciones sociales, y la perspectiva política de los movimientos populares parecía tener grandes posibilidades de victoria: los ecos del triunfo de la revolución cubana no se apagaban todavía. Evidentemente, una pedagogía que postulara primero una educación como práctica de la libertad y luego una pedagogía del oprimido, tenía que ser escuchada y experimentada en ese momento en que existía una superestructura jurídico-política democrático-burguesa que permitía, especialmente en el Cono Sur, la organización de actividades políticas de masas, con ciertas defensas constitucionales. Eran democracias raquílicas, pero democracias al fin. En tercer lugar, y quizá como la razón fundamental de que Paulo Freire comience a ser escuchado y leído, y su método psicossocial de alfabetización experimentado en un sinnúmero de lugares y por diversos grupos y agencias, radica en su estrecha asociación con el pensamiento católico y, a su vez, en su correspondencia histórica con una etapa de los sectores eclesiásticos de América Latina, claramente representada por el documento final del II Celam en Medellín. Es la etapa en que la Iglesia católica abandona oficialmente los postulados desarrollistas de inicios de los sesenta y comienza a buscar caminos alternativos.

Veamos un texto del documento de Medellín para comprobar nuestra argumentación:

Sin olvidar las diferencias que existen respecto a los sistemas educativos entre los diversos países del continente, nos parece que el contenido programático es, en

general, demasiado abstracto y formalista. Los métodos didácticos están más preocupados por la transmisión de los conocimientos que por la creación, entre otros valores, de un espíritu crítico. Desde el punto de vista social, los sistemas educativos están orientados al mantenimiento de las estructuras sociales y económicas imperantes, más que a su transformación. Es una educación uniforme, cuando la comunidad latinoamericana ha despertado a la riqueza de su pluralismo humano: es pasiva, cuando ha sonado la hora de nuestros pueblos de descubrir su propio ser, plétórico de originalidad, está orientada a sostener una economía basada en el ansia de “tener más” cuando la juventud latinoamericana exige ser más en el gozo de su autorrealización por el servicio y el amor... Nuestra reflexión sobre este panorama nos conduce a proponer una visión de la educación más conforme al desarrollo integral que propugnamos para nuestro continente; la llamaríamos la educación liberadora: esto es, la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo (Documentos finales de Medellín, 1971: 70-72).

No sólo hay un lenguaje muy similar, también hay una similitud ideológica muy clara con Freire —el cual se declaró en múltiples oportunidades un “hechizado por la teología”<sup>10</sup>— e incluso muchas confederaciones episcopales del continente recomendaron *La educación como práctica de la libertad*, libro que se constituyó en un texto básico de consulta para los cristianos, cercanos o no al campo educativo, en un momento en que se bregaba por una transformación profunda de un sistema social y político alienante que contradecía al evangelio profesado. No debe olvidarse, en este sentido, que en 1963 el método psicosocial de Paulo Freire había sido oficialmente aceptado por la Confederación Nacional de Obispos Brasileños, como el método de alfabetización más idóneo para la realidad brasileña, y que había sido adoptado por el movimiento de Comunidades Cristianas de Base, así como por el movimiento de alfabetización sostenido oficialmente por el episcopado como educación por medio de radioescuelas.<sup>11</sup>

### B) *El destino de un discurso*

Una de las preguntas que podríamos hacernos es ¿cuál es el destino del discurso de Freire? ¿a quién se dirige? Justamente ahora que nos encontramos con la situación paradójica de que entre el éxito de sus obras y la continuación práctica de su pensamiento hay una distancia que se hace cada vez mayor.

---

<sup>10</sup> Toda la producción intelectual de Freire está íntimamente relacionada con su visión religiosa; dice al respecto: “A veces pienso, aunque no sea teólogo sino un ‘hechizado por la teología’, que en muchos aspectos marca lo que pienso, que viene siendo mi pedagogía; tengo la impresión de que el Tercer Mundo, por su naturaleza utópica y profética de mundo emergiendo, puede convertirse en una fuente inspiradora de este resurgir”, véase “Paulo Freire en América Latina”, en *Fichas Latinoamericanas*, Buenos Aires, Tierra Nueva, Año 1, No. 4, 1974, p. 54.

<sup>11</sup> Véanse Emanuel de Kadt. *Catholic Radicals in Brazil*, London, Oxford University Press, Ely House, 1970, 304 pp., y especialmente Thomas G. Sanders. “The Paulo Freire Method: Literacy training and conscientization”, en *South America Series*, Vol. XV, No. 1, 1969, 18 pp.

La siguiente afirmación de Darcy de Oliveira nos parece elocuente:

Los textos de Paulo Freire llegan, sin duda, a un vasto público, pero el pensamiento que toma forma necesita un número determinado de mediaciones para ser asimilado. En consecuencia, cada lector corre el riesgo de retener lo que le concierne directamente o lo que sus marcos propios de referencia le permiten captar. Si es latinoamericano, comprenderá a Freire en función de su experiencia de lucha política o de su práctica de movimiento social tal como ha tenido lugar en el interior de ese cuadro socioeconómico. Si es católico, se identificará en la corriente humanista y se sentirá en un terreno familiar a causa de las manifiestas influencias de los filósofos que han marcado el pensamiento de Paulo Freire. Si es marxista, reconocerá una problemática típica a la que las corrientes contemporáneas de pensamiento (Gramsci, Lukács, Marcuse) le han acostumbrado. Si es pedagogo, encontrará acentos de liberación que caracterizan las tendencias progresistas de la pedagogía contemporánea. Solamente aquellos que son un poco todos estos personajes a la vez, o han pasado por estos diferentes estadios y han sufrido estas diferentes influencias, pueden comprender realmente la intención de Freire y la totalidad de su recorrido intelectual (véase Torres (comp.) 1979: 155-136).

Esto parece posible porque existe una ambigüedad terminológica y una falta de precisión conceptual en todo el discurso freireano. Nos hallamos ante un pensamiento que, al igual que el de Ivan Illich, está profundamente marcado por una filosofía y una teología, pero a diferencia de los de Illich, los planteos freireanos tienen una referencia concreta, si bien tienen una neta tonalidad simbólica y una coloración afectiva. No existen referencias precisas a factores económicos, sociológicos o psicológicos; su discurso se inscribe, en términos generales, en una crítica de la cultura y del saber desde una perspectiva clasicista definida.

Para profundizar en este balance crítico de su discurso, cabe recordar ahora una crítica que durante mucho tiempo se le ha planteado a Paulo Freire,<sup>12</sup> y que se refiere a que en su pensamiento no se explicita claramente el problema de la lucha de clases, lo que provoca que aquél pueda llegar a constituirse en una pedagogía idealista del cambio de las conciencias. Ciertamente, cuando Freire habla de la pedagogía del oprimido, el acento aparece más en la figura del oprimido que en el contexto de la dominación y de la opresión. Así, el oprimido nos dice Freire—siguiendo a Albert Memmi— será: una conciencia dual que tiene sus finalidades impuestas, es mítico, fatalista y mágico.

---

<sup>12</sup> Véanse Carlos A. Torres (comp.). *Paulo Freire en América Latina, op cit.*, pp. 151-195 y Vanilda Paiva. “Existencialismo cristão e culturalismo: sua presença na obra de Freire”, en *Síntese*, Río de Janeiro, No. 16, Vol. mayo-agosto 1979, pp. 47-110. Del mismo autor “Do problema nacional as clases sociales. Considerações sobre a pedagogia do oprimido e a educação do colonizador” en *Educação & Sociedade*, CEDES, Año I, No. 3, mayo, 1979, pp. 5-14. Véase también nuestro trabajo: “A dialética hegeliana e o pensamento lógico-estrutural de Paulo Freire”, en *Síntese*, No. 7, Vol. III, abril-julio, Río de Janeiro, 1976, pp. 61-78.

Sin embargo, debe señalarse que el punto de partida de la pedagogía freireana es la estructura de dominación en cuanto es una opresión resultante de una sociedad de clases que niega la libertad y la humanidad misma de los hombres, de todos los hombres —este punto Freire lo señala con insistencia, la deshumanización fruto de la opresión y de la explotación alcanza a ambos: tanto a explotados como a explotadores—. De todos modos, la liberación se sitúa en el interior de la lucha de clases, es concebida como victoria de una de las clases antagónicas, y la pedagogía del oprimido se inscribe como un instrumento más de esta lucha. El aporte de esta pedagogía parece enfatizar a) que la revolución implica la participación consciente de las masas, y b) que la pedagogía —como práctica cultural—, rompe los velos ideológicos, lo que hace que la revolución aparezca también como una tarea cultural.

Tenemos aquí un nuevo cuestionamiento. Si bien Freire se ha autocrítico en diversas oportunidades por una falta de precisión terminológica en sus primeras obras al nivel general de la relación educación y política, se echa de menos en Freire un marco de análisis político y social más amplio, algo así como una teoría general de la sociedad y del Estado. Hacen falta, en este sentido, categorías que ayuden a ponderar la fuerza del antagonismo entre opresores y oprimidos en relación con las diversas situaciones, para orientarse acerca del tipo de acción a realizar oportunamente (instrumentos de análisis de fuerzas).

Uno de los aspectos más interesantes de la obra de Freire lo constituyen las indicaciones, tan sugerentes, para estudiar la conciencia campesina, ya que el sustrato más profundo de la conciencia de los sectores populares latinoamericanos tiene sus raíces en el campo. Sin embargo, aquí también radica una limitación. No está planteado el modo en que las condiciones de vida urbana, y más específicamente el trabajo industrial, modifican la conciencia y la experiencia de los trabajadores. Juan García Huidobro se pregunta, en torno a este problema si “es ésta una de las razones que han impedido a sus seguidores unir concientización y proposición política concreta” (s/f: 185-223). Es de notar que el método ha tenido sus etapas de mayor aplicación y elaboración teórica en contacto con campesinos, primero en el noroeste brasileño, y después en Chile, en relación con instituciones conectadas con la Reforma Agraria; sin embargo, como observa Silva (*ibid.*) es curioso que en el plano urbano se haya buscado casi sistemáticamente a los más pobres habitantes de poblaciones, callampas, villas miseria, ciudades perdidas, etc. Esta aplicación restrictiva nos aleja de una verdadera dimensión política. En efecto, se trabaja con quienes no tienen sino una escasa posibilidad de organizarse políticamente.

Otro aspecto teóricamente oscuro en el pensamiento de Freire lo constituye la relación dialógica líder-masas, a pesar de ser la pedagogía del oprimido casi un tratado de teoría política del liderazgo revolucionario. Todo el pensamiento de Freire tiene un notable acento en el incremento de la criticidad: “la educación debe ayudar al hombre a reflexionar sobre su ontológica vocación de sujeto” (*sic*) y esta criticidad en ningún momento está disociada de la praxis, de la acción, de tal modo que la propuesta freireana apunta a establecer pedagógicamente la vinculación entre reflexión-acción. ¿Cómo se establece este proceso tratándose de una práctica colectiva, que apunta a la unión y a la organización de las masas?; en otros

términos, ¿cómo distinguir el momento de la deliberación del momento de la acción? Freire parece proponer una metodología de la deliberación, pero los problemas más importantes de la organización política radican en la acción, una acción disciplinada, regida por un principio de autoridad, enmarcada en una estrategia global.

Otro de los aspectos que merecen una consideración más detenida es el problema de la ideología. En muchas ocasiones, al hablar de criticidad, lo que Freire propugna es desarrollar mecanismos que permitan a los sectores dominados “expulsar los mitos de la ideología dominante”. El término mismo ideología es usado peyorativamente, como falsa conciencia de la realidad, y en este sentido cabría indagar cómo articular, dentro del planteo freireano, el momento de la criticidad y el momento de la difusión de una ideología revolucionaria hacia las masas en el mismo proceso de organización política.

Finalmente, debe señalarse la notable carencia, en todo el contexto de su obra, de una reflexión exhaustiva sobre las vinculaciones entre educación y trabajo productivo. Si bien hay una propuesta antidesarrollista, no hay un estudio sistemático de las vinculaciones entre educación y trabajo, particularmente en aquellos aspectos genéricamente denominados formación de recursos humanos y capacitación para el trabajo.

La extraña combinación de estos aspectos teóricos y semánticos, lejos de haber dificultado la lectura de Freire, la han posibilitado para distintos sectores de orígenes contradictorios.

### *C) Pedagogía y política*

La educación liberadora, en los términos en que la plantea Freire, ¿no es en esencia una educación posrevolucionaria? La crítica a la escuela y a la concepción bancaria de la educación, así como su ataque a la pedagogía que domestica al hombre y lo reduce al rango de objeto social, se aplican a la mayor parte de las sociedades conocidas. Freire, tratando de precisar su pensamiento, ha establecido una distinción entre acción cultural y revolución cultural. Veámosla en sus propias palabras:

La acción cultural para la liberación se desarrolla en oposición a la élite que controla el orden, mientras que la revolución cultural ocurre en armonía con el régimen revolucionario; a pesar de esto, no significa que esté subordinada al poder revolucionario. Los límites de la acción cultural están siempre determinados por la realidad opresiva y también por el silencio impuesto por la élite en el poder. La naturaleza de la opresión determina, en consecuencia, las tácticas necesariamente diferentes a las utilizadas en la revolución cultural. Mientras que la acción cultural para la liberación confronta el silencio como hecho exterior y como realidad interiorizada, la revolución cultural sólo la confronta como realidad interiorizada (1970b: 51).

Otra vez aparece el problema de la falta de precisión en la terminología, pero además hay problemas específicamente pedagógicos sin solución aún. Parece evidente que una propuesta como la freireana no es de fácil adaptación en las

sociedades altamente industrializadas en razón de su complejidad; sin embargo, y tratándose de un pensamiento claramente político, ya que la concientización, como vimos en sus propias palabras, no puede ser considerada como un objeto o un logro estrictamente educativo. Hay problemas sustantivos que podríamos sintetizar en el siguiente interrogante: ¿cuáles son los factores políticos que permiten una educación liberadora? Si bien es una educación política y de clase, tiene debilidades importantes. Hay problemas fundamentales en el nivel estratégico-táctico. La postulación de Freire en América Latina ha caído, frecuentemente, en un discurso liberador que no se pregunta por los medios efectivos de la liberación. Gran parte de esta responsabilidad radica en muchos grupos vinculados al pensamiento cristiano que, movidos por un imperativo ético, han caído en un voluntarismo político, desarrollando experiencias de educación política al margen de organizaciones políticas mayores que podrían darles una cobertura más apropiada. Los costos han sido demasiado altos en términos humanos y organizativos como para omitir un análisis crítico de esas experiencias.

En términos pedagógicos, la pregunta con la cual se enfrentará todo pedagogo que lea a Freire es la siguiente: ¿cuál puede ser, en el interior de los lugares pedagógicos—sean éstos escolares o extraescolares— en la medida en que están determinados por la ideología dominante y controlados políticamente por el Estado, los espacios posibles que determinen el nacimiento de una acción cultural liberadora? ¿Bajo qué condiciones funcionales se pueden prever modificaciones metodológicas didácticas, curriculares e incluso a nivel de organización y administración que permitan el desarrollo de esta acción cultural liberadora? ¿Es necesario renunciar a la práctica pedagógica porque la lucha política es prioritaria? Freire no explicita cómo imagina las iniciativas en el interior de la institución escolar, que tengan por objeto dar al cambio pedagógico una dirección política. Sin embargo, la contribución mayor de Freire, en el ámbito de la pedagogía, parece ser de carácter ideológico. Su distinción entre dos acciones culturales antagonicas—bancaria una, liberadora la otra—provoca una división significativa en el pensamiento pedagógico, cuyo impacto en el interior de los maestros comunes está lejos de haber sido efímero. De alguna manera, la perspectiva pedagógica freireana provoca un verdadero cortocircuito en la ideología de la pedagogía liberal, introduciendo simplemente la discusión de la teoría de la dependencia a los canales de discusión específicamente pedagógicos. Esta inserción crucial en los ambientes pedagógicos, permitió una rediscusión del papel de la educación en el cambio social. Parece, a esta altura del camino y en los medios intelectuales, hartos simple hablar de la opresión; sin embargo, esto no es así en los medios docentes de América Latina. Introducir la noción de opresión y dominación, tanto en su dimensión subjetiva—introyección de parámetros de sumisión en los sectores sociales subordinados, dualidad de conciencia, etc.— como en su dimensión objetiva—como proceso estructural en el modo de producción capitalista— quizá sea el logro más importante en las últimas dos décadas de práctica pedagógica en América Latina.

El problema de la educación y el cambio social, liquidado de un plumazo por los sociólogos de la educación, pero que a menudo es casi un problema existencial en los maestros normalistas, merece ser analizado en detalle.

Partiendo del supuesto de que no se cambia la educación cambiando las relaciones sociales dentro de las instituciones educativas, la filosofía de la educación liberadora sostiene que la educación no provoca el cambio social y sólo contribuye a éste una vez alteradas las relaciones de poder social. Esta argumentación contraviene toda la tradición de formación de los maestros normalistas de América Latina y, a la vez, cuestiona el carácter ingenuo de una “educación para el desarrollo”, reubicando claramente a los actores. Por una parte, aquellos que sostienen que la educación es una palanca para el cambio social, el progreso económico y el desarrollo de los pueblos, en definitivas cuentas –dirá Freire– sólo tratan de hacer más eficaz el carácter reproductor del sistema educativo y limitar las posibilidades de establecer nuevas contradicciones en su seno. A éstos Freire los califica como educadores para la domesticación. Por otro lado, nos encontramos con aquellos que, insertos en el sistema educativo y conscientes de su carácter reproductor, comprenden su propia práctica y sus objetivos trascienden estratégicamente los horizontes inmediatos de ésta. A partir de las premisas freireanas, rescatan el valor de las acciones aisladas, dentro y fuera del sistema educativo, logrando así que muchos de los resultados esperados (en los educandos) sean contradictorios con los objetivos de subordinación y control social. Junto con esto, en los últimos años, ha tomado cuerpo en América Latina algo que podríamos llamar la “filosofía de la educación popular”, donde esta perspectiva de práctica pedagógico-política, de gran relevancia en muchos casos, tiene en Freire a uno de sus inspiradores por excelencia. En este sentido, un aspecto decisivo es la ruptura en la dualidad educador-educando, afectando una de las bases fundamentales de la pedagogía de corte directivo y autoritario.

En términos políticos, y arriesgando quizá una caracterización demasiado ambiciosa podríamos pensar que el proceso concientizador que se abre con la práctica de la alfabetización problematizadora, opera como un mecanismo de contra-hegemonía, que puede ser considerado como un punto de partida –no el único pero sí muy importante, bajo condiciones de mayor organización– para la gestación de una nueva hegemonía social. Es desde esta perspectiva que la idea de una pedagogía política o, si se quiere, de una práctica política en los ambientes pedagógicos toma mayor validez y recibe su encuadre más general. Así, la práctica de la educación problematizadora se sitúa como punto de ruptura y de generación de nuevas contradicciones secundarias en el interior del sistema educativo.

Siendo tan importante el método de alfabetización, o la metodología de la investigación temática, como ha sido llamada, debemos decir dos palabras para evaluar su importancia dentro de una pedagogía como la freireana. Antes que nada, cabe señalar que la investigación temática no se propone estudios de comprobación de hipótesis causales, sino que, en su fase inicial, antes de constituir el círculo de cultura, se ubicaría en el campo de los estudios descriptivos. En segundo lugar, debe señalarse que la puesta a prueba de las hipótesis surgidas del proceso metodológico freireano no pretenden verificarse o falsificarse en términos de creación de un nuevo conocimiento teórico. Por el contrario, la verificación del nuevo conocimiento lo da la *praxis* misma, es una verificación por la *praxis*, pero

a la vez, esta *praxis* –en el sentido materialista del término– no es solamente el recurso para probar la verosimilitud de la hipótesis, sino un proceso permanente de creación y recreación de conocimiento en el marco de los procesos de transformación social y cultural. En tercer lugar, debe señalarse que el método psicosocial de alfabetización de adultos, en términos de sus técnicas centrales (reducción, codificación y decodificación) se asimila bastante a las técnicas proyectivas, en uso en la investigación psicológica y social desde mediados de la década del cuarenta; dichas técnicas pretenden determinar el contenido específico de las actitudes de un individuo hacia algún objeto social. Sin embargo, lo que diferencia la metodología de la investigación temática –y donde radica en gran parte su novedad– es, por una parte, en que nace con una inspiración metodológica para la *praxis* educativa, pero dentro de una práctica educativa determinada en el momento de su aplicación. De esta manera, lejos de ser un método académico o clínico es un método que unifica investigación con educación, es un método eidético-operacional. Por último, renuncia explícitamente a considerar los frutos del proceso educativo en el reducido marco de un grupo de especialistas en tanto producto de investigación, como algo más que un resultado preliminar a ser confrontado en la experiencia educativa práctica, pero también conferido con quienes fueran “objetos” de la investigación.

En sus términos específicamente políticos, la propuesta freireana ha contribuido grandemente a estudiar la ruptura de la dicotomía líder-masa; sobre todo al vincular al portador del conocimiento social cristalizado con los sectores sociales subordinados que por su misma inserción práctica y social carecen de este “conocimiento ilustrado”, pero están en condiciones de generar un proceso de adquisición acelerada de conciencia y conocimiento, al reflexionar sobre su propia situación existencial. De esta manera, y ya en términos de teoría sociológica, el proceso que inaugura la concientización, es el pasaje de la “conciencia de necesidad de clase” (instinto de clase) donde espontáneamente se encuentran los sectores dominados, al nivel de “conciencia de clase” al cual sólo se llega por una acción educativo-política concreta y precisa, donde la revolución en sí misma, pero también el intelectual orgánico de las clases sociales subordinadas, tienen una importancia decisiva.

Para cerrar estas reflexiones sobre la importancia de Paulo Freire en la educación latinoamericana, sólo cabe mencionar la afirmación que un educador anónimo hizo en una de las innumerables reuniones para discutir sobre la educación problematizadora: hoy en día en América Latina se puede estar con Freire o contra Freire pero no sin Freire.

## REFERENCIAS

- Arroyo, Jesús  
1973 *Paulo Freire: su ideología y su método*, Madrid, EAPSA.
- Cardoso, Fernando y Enzo Faletto  
1976 *Dependencia y desarrollo en América Latina*, 11a. ed., México, Siglo XXI Editores, 166 pp.
- De Kadt, Emmanuel  
1970 *Catholic Radicals in Brazil*, London, Oxford University Press/Ely House.
- Documentos de Medellín  
1971 *Documentos finales de Medellín*, Buenos Aires, Ediciones Paulinas.
- Dos Santos, Theotonio  
1976 “La crisis de la teoría del desarrollo y las relaciones de dependencia en América Latina”, en *La dependencia político-económica en América Latina*, 8a. ed., México, Siglo XXI Editores.
- Fichas Latinoamericanas  
1974 “Paulo Freire en América Latina”, en *Fichas Latinoamericanas*, Año a, No. 4, Buenos Aires.
- Franco, Fausto  
1973 *El hombre: construcción progresiva. La tarea educativa de Paulo Freire*, Madrid, Editorial Marsiega.
- Freire, Paulo  
1959 “Educação y actualidad brasileira”, Recife, mimeo.
- 
- 1969 “Acción cultural liberadora”, en *Revista Víspera*, Vol. III. No. 10. Montevideo.
- 
- 1970 “Cultural Action an Conscientizacion”, en *Harvard Educational Review*, Vol. 40, No. 3.
- 
- 1970b “Cultural Action: a dialectical analysis”, Centro Intercultural de Documentación (CIDOC), cuaderno 1004, mimeo.
- 
- 1971 *Sobre la acción cultural*, Santiago de Chile, ICIRA.
- 
- 1975 *Pedagogía del oprimido*, 14a. ed., Buenos Aires, Siglo XXI Editores/Tierra Nueva.
- García Huidobro, Juan  
s/f “Paulo Freire y la educación de los adultos como acción cultural”, Tesis de doctorado en educación, París, Universidad de la Sorbona, mimeo.

- Goldman, Lucien  
 1974 *Las ciencias humanas y la filosofía*, Buenos Aires, Editorial Nueva Visión.
- Hartung, Anne y John Ohliger  
 1973 “Bibliografía de referencias sobre Paulo Freire”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. III, No. 1, 1er. Trimestre.
- INODEP  
 1976 *El mensaje de Paulo Freire*, Madrid, Editorial Marsiega.
- Marcuse, Herbert  
 1969 *El hombre unidimensional*, México, Editorial Joaquín Mortiz.
- Navarro de Toledo, Caio  
 1977 *ISEB: Fábrica de ideologías*, São Paulo, Etica.
- Paiva, Vanilda  
 1977 “Sobre a influencia de Mannheim na pedagogia de Paulo Freire”, en *Sintese*, No. 14, Río de Janeiro.
- 
- 1979 “Do problema nacional as clases sociales”, en *Educação E Sociedade*, CEDES, A. 1, No. 3.
- 
- 1979 “Existencialismo cristao e culturalismo: sua presença na obra de Freire”, en *Sintese*, Vol. VI, No. 16, Río de Janeiro.
- Pantoja Leite, Alvaro  
 1975 “Educação e conscientização”, en *Sintese*, Vol. II, No. 5, oct.-dic.
- Quijano, Aníbal  
 1967 *Dependencia, cambio social y urbanización en Latinoamérica*, Santiago de Chile, ILPES.
- Sanders, Thomas G.  
 1968 “The Paulo Freire Method”, en *South America Series*, Vol. XV, No. 1.
- Silva, A.  
 1977 *L’ecole hors de l’ecole*, París.
- Tönnies, Ferdinand  
 1940 *Fundamental Concepts of Sociology (Comunidad y Sociedad)*, Alemania, 1877.
- Torres, Carlos A.  
 1976 “A dialética hegeliana e o pensamento logico-estructural de Paulo Freire”, en *Sintese*, Vol. III, No. 7, Río de Janeiro.
- 
- 1979 *Paulo Freire en América Latina*, México, Gernika.
- 
- 1980 *Educación y concientización*, Salamanca, Ediciones Sígueme.

## BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIAS SOBRE PAULO FREIRE

1. Assman, Hugo: "Apéndice Bibliográfico", en *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI/Tierra Nueva, 8a. ed., septiembre de 1973.
2. Anónimo: *Apuntes bibliográficos sobre Paulo Freire*, Cuadernos de Pedagogía-Publicación Mundial, No. 7/8, julio-agosto de 1975, Barcelona, España, pp. 31-32.
3. Anónimo: *Bibliografía sobre Paulo Freire*, Contacto. Vol. VIII, No. 1, Secretariado Social Mexicano, México, 1971.
4. CIDOC-DOSSIER: Documentos del *Center for Intercultural Documentation*.
5. Grabowski, Stanley (director del ERIC), editor a cargo de "Paulo Freire: A Revolutionary Dilemma for the Adult Educator", publicado por Syracuse University Publications en *Continuing Education*. En este libro se encuentra una "bibliografía de referencias sobre Paulo Freire" preparada por Anne Hartung y John Ohliger. Esta bibliografía apareció en castellano en la *Revista del Centro de Estudios Educativos* (CEE), Vol. III, No. 1, México, 1973, pp. 98-134.
6. Maley, F.: *Libération: Mouvments, analyses, recherches, théologies* Essai Bibliographique. Centre Lebrete "Foi et développement", 9 Rue Guénégaud-París, mayo de 1974, 160 pp, mimeografiado.
7. *Perspectivas de Diálogo*, No. 50, diciembre de 1970, todo un número dedicado a la *Educación Liberadora*, con abundantes referencias bibliográficas sobre Paulo Freire.
8. WORLD COUNCIL OF CHURCHES: *Publications Service* (Paulo Freire es Jefe del Sector Educación, con sede en Ginebra, del Consejo Mundial de las Iglesias desde 1970).

## ESCRITOS DE PAULO FREIRE

Se presenta a continuación un listado preliminar de sus obras, aparecidas en distintos idiomas y en numerosos libros, ordenados en forma cronológica aproximada.

1. *Educação e Atualidade Brasileira*, Recife, Brasil, 1959, s/d.
2. “Escola primaria para o Brasil”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 35:82, abril-junio de 1961, pp. 15-33.
3. “Conscintização e Alfabetização: Uma nova visao de Processo”, en *Estudios Universitarios, Revista de Cultura de la Universidad de Recife*, Vol. IV, abril-junio de 1963, pp. 5-24.
4. *Papel de Educação na Humanização*, Paz e Terra, Brasil, No. 9, s/f.
5. “Alfabetización de Adultos y ‘Concientización’”, en *Mensaje*, No. 142, septiembre de 1965, pp. 494-501.
6. *La Educación como práctica de la Libertad*, 1a. ed. en lengua portuguesa, Paz e Terra, Río de Janeiro, 1967, 150 pp. (con un prefacio a cargo de su yerno, el sociólogo Francisco Weffort). Otras ediciones: Tierra Nueva, Montevideo, Uruguay, 1969, 179 pp. (con una introducción a cargo de Julio Barreiro); ICIRA, Santiago de Chile, 1970, 136 pp.; *L’education pratique de la Liberté*, Editions Du Cerf, París, 1971, 157 pp.; *Education as the practice of Liberty*, McGraw-Hill, traductor, 1973 (contiene también *Extension or Communication*). La coedición Siglo XXI Tierra Nueva publicó en septiembre de 1973 en Buenos Aires, la 10a. edición de esta obra, contando también con la introducción a cargo de Julio Barreiro.
7. “L’education, praxis de la liberte (synthése)”, en *Archives Internationales de Sociologie de la Coopération et du Développement*, 23 mayo-junio de 1963, pp. 3-29.
8. En Varios: “Contribución al Proceso de la Concientización del hombre en América Latina”, Material reservado para uso interno-edición no comercial, Suplemento de Cristianismo y Sociedad, ISAL. Montevideo, 1968, 103 pp. Contiene los siguientes artículos de Freire, a saber: “El proceso de alfabetización adulta como acción cultural para la libertad”; “Investigación y metodología de la investigación del tema generador”; “A propósito del tema generador y del universo temático”; en colaboración con Raúl Vellozo Farias el artículo denominado: “Sugerencias para la aplicación del método en Terreno”; y finalmente, “Consideraciones críticas en torno al acto de educar”. Estos artículos fueron reproducidos en *Paulo Freire en América Latina*, Fichas Latinoamericanas No. 4, Tierra Nueva, Buenos Aires, Diciembre de 1974, 56 pp. Los artículos enunciados se encuentran en las pp. 7-13; 13-33; 33-42; 42-47; 47-51, respectivamente. Además se consignan

- otros artículos de Freire (ver en esta bibliografía los apartados 32 y 37).
9. *Cultural Action and Conscientization*, UNESCO, Santiago de Chile, 1968 s/d.
  10. *La méthode d'alphabétisation des adultes. Communautés*, París, Vol. 23. junio-julio 1968, pp. 13-29. Publicado también en Doc. 69/191 del CIDOC, 16 pp.
  11. *La alfabetización funcional en Chile*, Un documento para la UNESCO, nov. de 1968, s/d.
  12. Junto con Velozo Farías, José Luis Fiori: "Educação e Conscientização: Existencionismo Rural", CIDOC, Cuernavaca, Cuaderno 25, 1968, México, 320 pp., 44 en portugués y 376 en castellano. Este libro fue posteriormente publicado en separatas. El trabajo de E. M. Fiori titulado "Aprender a decir su palabra", que posteriormente fuera el prefacio a *Pedagogía del Oprimido* (Cfr. Apartado 24), con 19 pp., se publicó en *Concientización II*, Serie 2, Doc. 8, 1969. El capítulo 1 en portugués, de Paulo Freire, corresponde al capítulo IV "Educación y Concientización" de la *Educación como práctica de la Libertad*. El capítulo 2 corresponde a "La alfabetización de Adultos" en *Concientización III*, Serie 2, Doc. 9, 1969, En este mismo trabajo aparecen la primera parte del capítulo 3 como "La concepción bancaria de la educación y la deshumanización", mientras que la segunda parte del capítulo 3 aparece bajo el título de "La concepción problematizadora de la educación". El capítulo 4, elaborado al parecer durante marzo de 1968, en Santiago de Chile, es el denominado "Investigación y metodología de la investigación del tema generador", fue publicado también en *Concientización IV*, Serie 2, Doc. 10, 1969.

Una digresión puede ubicar al lector. En febrero de 1968, fue creado en Chile el equipo interdisciplinario que, bajo la coordinación de Freire, emprendería, en el área de ICIRA, la investigación sobre los temas generadores, para la Corporación de la Reforma Agraria y con base en un texto provisorio, presentado por Freire, sobre la fundamentación y la metodología de la investigación temática. Se eligió el asentamiento campesino de "El Recurso", próximo a Santiago de Chile, y formaron parte de dicho grupo interdisciplinar, José Luis Fiori, la socióloga María Edy Ferrera, el pedagogo Sergio Villegas; como experto de la FAO, participó Odilio Friedrich, como psicóloga Margarita Depetris, la Sra. María Elena de Jordán, especialista en Teoría de Conjuntos, la lingüista francesa Martine Hugues y Marcela Grardo, especializada en los fundamentos sociológicos de la educación (la cual en 1969, escribiera la introducción que precede a *Sobre la Acción Cultural*); en julio de ese año se comenzó la tarea para estudiar el asentamiento como totalidad cultural. Fruto de esta experiencia son, en gran medida, los artículos enunciados en el citado volumen.

El capítulo 5 aparece también, bajo el título de "A propósito del tema generador y del universo temático", con fecha probable de elaboración de abril de 1968, en *Concientización IV*, Serie e, Doc. 10, 1969.

El capítulo 6 es el trabajo de J. L. Fiori, "Dialéctica y Libertad: dos dimensiones de la investigación temática", incluido también en la cita del

apartado 8 de esta bibliografía y en la parte II de nuestra recopilación.

Los capítulos 7 y 8, fueron confeccionados por Freire en Santiago de Chile durante febrero de 1968.

El capítulo 9, que figura fechado en Santiago de Chile, mayo de 1968, fue traducido al inglés bajo el título “The role of the Social Worker in the Process of change”, contando con 29 pp. El capítulo II aparece también fechado en Santiago de Chile, durante marzo de 1968, mientras que el capítulo 12 fue traducido también al inglés bajo el título de “To the Coordinator of a Cultural Cycle”, en *Convergence*, Vol. IV, No. 1, 1971, pp. 61-62. Fue reproducido finalmente, en castellano en 1970, en Bolivia como “Sugerencias para el coordinador de un círculo de cultura”, mimeografiado.

El capítulo 13, escrito en colaboración con Vellozo Farias, es el trabajo citado en nuestro apartado 8. El capítulo 14, de 102 páginas, ha sido publicado como libro en las siguientes ediciones: *Extensión o Comunicación*, Santiago de Chile 1969; Tierra Nueva, Montevideo, Uruguay, 1971. Fue editado en 1973 por Siglo XXI/Tierra Nueva, en Buenos Aires, con un prefacio a cargo de Jacques Chonchol, bajo la denominación de “Extensión o Comunicación. La concientización en el Medio Rural”, 109 pp. En portugués apareció como “Extensao Comunicação”, Río de Janeiro, Brasil, 1971, mientras que fue traducido al inglés por McGraw-Hill. Véase nuestro apartado 6.

Finalmente, una parte del capítulo 14, fue traducido al inglés como “Knowledge is a Critical Appraisal of the World”, y publicado bajo ese título en *Ceres*, Vol. IV, No. 3, mayo-junio de 1971, pp. 46-51.

Todo el volumen es un anticipo de *Sobre la Acción Cultural*.

13. “Acción Cultural Liberadora” (Una entrevista con Paulo Freire), en *Vispera*, No. 10, mayo de 1969, pp. 23-28.
14. *Reporte Anual 1968*, Instituto de Capacitación e Investigación en la Reforma Agraria, ICIRA, Santiago de Chile. Fue traducido e incorporado por John J. Dewitt en *An exposition and analysis of Paulo Freire's Radical Psycho-Social Andragogy of Development*, Boston University, School of Education, 1971, 315 pp. (el reporte se encuentra entre pp. 225-262).
15. *Sobre la Acción Cultural*, ICIRA, Santiago de Chile, 1a. ed. 1969, 2a. ed., marzo de 1971, 3a. ed. diciembre de 1972, 117 pp., con una traducción de Marcela Gajardo J.
16. “La Educación de los adultos como acción cultural. Proceso de la acción cultural. Introducción a su comprensión, primera parte”. Trabajo monográfico elaborado para el Seminario en el *Center for Studies in Education and Development*, de la Universidad de Harvard, en otoño de 1969. Editado en mimeógrafo en agosto de 1970, contando con una introducción del mismo Freire; 25 pp.
17. *Cultural Action: A dialectic Analysis*, CIDOC, Cuernavaca, 1970, Cuaderno 1004 (Circulación privada, no pública), 41 pp. En la primavera de 1970, Freire dictó unas conferencias en el *Seminario sobre Alternativas en Educación*, dirigido por Everett Reimer, el cual mimeografió y distribuyó entre los participantes este ensayo que representa, en gran medida, los contenidos del artículo citado en el apartado 16.

18. “Testigo de la Liberación. Correspondencia”. Algunos extractos de la correspondencia de Freire; y el trabajo citado, aparecen en el libro colectivo titulado: *Seeing Education Whole*, World Council of Churches, Ginebra, 1970, 126 pp. Surgió de unas jornadas denominadas: “La crisis educativa mundial y la contribución de las Iglesias”, llevada a cabo en Bergen, Holanda, por la Oficina de Educación del WCC, desde el 17 y hasta el 22 de mayo de 1970. Participaron, además de Freire, Tom Paxton, Jacques Prévert, Martín, Conway Charles Hurst y Ellis Nelson, entre otros.
19. “Artículo” en el *World Outlook*, abril-mayo de 1970.
20. “Artículo” en *Rocca*, Italia, junio de 1970.
21. *Método Psico-Social*, Instituto de Pastoral, Río de Janeiro, Brasil, 1970.
22. “Cultural Action for Freedom”, Cambridge, *Harvard Educational Review*, y *Center for the Study of Development and Social Change*, septiembre de 1970, Serie Monografía, No. 1, 55 pp., prefacio a cargo de Joao de Veiga Coutinho. Además de la reimpresión de dos artículos de Freire: “Cultural Action for Freedom”, que aparecieron en *Harvard Educational Review*, en mayo y agosto de 1970, esta monografía contiene un nuevo apéndice y una nueva introducción preparada por Freire.
23. “The ‘real’ meaning of Cultural Action; the possibility of a neutral cultural action. Cultural action for Freedom and Cultural action for ‘domestication’; The Theoretical frame of references of their practices”, CIDOS, Doc. 70/216, enero de 1970, 17 pp.
24. *Pedagogía del Oprimido*, Tierra Nueva, Montevideo, Uruguay, 243 pp. También fue editado por Siglo XXI/Tierra Nueva, Buenos Aires, septiembre de 1973 (8a. ed.), introducción de Emani M. Fiori titulada: “Aprender a decir su palabra”, 243 pp. y un apéndice bibliográfico preparado por Hugo Hassman. Otras ediciones: Editorial Maspero, París, 1974; *La pedagogía degli oppressi*, Mondadori, Roma, 1971; *Pedagogik der Unterdrückten*, Kreuz-Verlag, Stuttgart, 1971; Ed. Methuen, Canadá, 1973.
25. “Le Processus d’alphabétization politique”, Artículo escrito para la revista alemana *Lutherische Monatshefte*, octubre de 1970, Hannover, Alemania. Denominado también: “The political Literacy Process. An introduction”, en mimeógrafo. Apareció también en IDOC INTERNATIONAL, No. 40, 1971, pp. 47-60.
26. “Notes on Humanization and its Educational Implications”, Documento en mimeógrafo del Seminario: *Education International. Tomorrow Began Yesterday*, Roma, noviembre de 1970, traducción de Luise Bigwood, 8 pp.
27. “Education as Cultural Action”, capítulo del libro: *Conscientisation for Liberation*, editado por Louis M. Colonnese, Washington, Div. for Latin America U.S.C.C., 1971, 305 pp. Dicho capítulo es una recopilación de las conferencias dictadas por Freire en Washington, durante febrero de 1970, denominadas “Nuevas dimensiones en las realidades del hemisferio”, pp. 109-122. La temática de este artículo corresponde, con algunas modificaciones, a la citada en el apartado 23 de esta bibliografía.

28. "Conscientizing as a Way of Liberating", Versión grabada de la conferencia que dio Freire en Roma en 1970. Apareció en castellano en *Contacto*, como "Concientizar paa liberar", Vol. VIII, No. 1, Secretariado Social Mexicano, México, 1971, pp. 42-52; en inglés apareció en LADOC, II, 29a., abril de 1972, 8 pp.
29. "Educación para un despertar de la conciencia. Una charla con Paulo Freire", en *Revista Risk*, Ginebra, Vol. 6, 1970, pp. 7-19; reproducida en Vol. II, No. 1, 1975. Ver apartado 40.
30. "Actes du colloque de Chantilly", INODEP (Instituto Ecuménico al Servicio del Desarrollo de los Pueblos), documento en mimeógrafo de las primeras sesiones de este grupo, durante los días 9 a 17 de diciembre de 1970, del cual Freire es Presidente.
31. "Conscientization. Recherche de Paulo Freire. Documento de Travail", INODEP, París, 1971, 88 pp. Esta obra fue traducida y publicada por la Asociación de Publicaciones Educativas. DEC-CRAR-CIEC, en Bogotá, Colombia, 1972. También fue publicada bajo el título de *Concientización*, Paulo Freire, Búsqueda, Buenos Aires, abril de 1974, 107 pp., con apéndice bibliográfico.
32. "Tercer Mundo y Teología. Carta a un joven teólogo". Apareció inicialmente en *Perspectivas de Diálogo*. Centro Pedro Fabro, año 5, No. 50, Montevideo, Uruguay, 1970, pp. 301-305. Comprende trozos de una carta que enviara Paulo Freire a Rogelio de Alcida Cunha quien, bajo la dirección de J. B. Metz, se encontraba haciendo su tesis doctoral en Teología sobre los trabajos del mismo Freire. Apareció luego en inglés en *Catholic Mind*, América Press 70, septiembre de 1972, pp. 6-8; ver también LADOC II, 29b, abril de 1972, 2 pp.; en castellano apareció también en *Selecciones de Teología*, Facultad de Teología S. Fco. de Borja, España, No. 50, Vol. 13, abril-junio de 1974, pp. 178-180; y finalmente, fue reproducido en "Paulo Freire en América Latina", en *Fichas Latinoamericanas*, Tierra Nueva, Año 1, No. 4, 1974, pp. 54-55.
33. "Desmitificación de la concientización", Versión mecanografiada de la conferencia dictada en CIDOC, enero de 1971, Cuernavaca, Mor., 1971, 12 pp., con una introducción de Luis Llorens Baoz.
34. "Artículo" en *La vie Catholique*, París, primavera de 1971, s/d.
35. "By learning They Can Teach", Conferencia dictada por Freire el 15 de septiembre de 1971 en la Universidad de Dar es Salaam, Tanzania, y publicada bajo ese título en *Studies in Adult Education*, No. 2, 1971, 10 pp. Publicación del Institute of Adult Education, Universidad Dar es Salaam, Tanzania.
36. En colaboración con Frago, Antonio y otros: *Una chiesa sulla via della liberazione. Documenti significativi sull' América Latina*, II Regno, 17, 1972, pp. 409-420.
37. "Teología Negra y Teología de la Liberación", Prólogo al libro de James Cone, Ginebra, otoño de 1972. Traducido al inglés por Manuel Mercader y publicado bajo ese título por edit. Carlos Lolh , Buenos Aires, 1973, 180

- pp. –*Cuadernos Latinoamericanos*, No. 12–, el prólogo se encuentra entre pp. 9-11. Reproducido también en *Fichas Latinoamericanas* No. 4, *op. cit.*, pp. 55-56.
38. “La Misión Educadora de las Iglesias en América Latina”. Apareció inicialmente en *Perspectivas de Diálogo*, Centro Pedro Fabro, Montevideo, Uruguay, Año VII, No. 66, agosto de 1972, pp. 172-179 y Año VII, No. 67, septiembre de 1972, pp. 201-209. Fue reproducido en *Contacto*, 9, 5 de octubre de 1972, pp. 11-13; también en *Pastoral Popular*, 22, 130, 1972, pp. 15-31 y 22, 1972, 131, pp. 4-22. Ver también *Servicio Colombiano de Comunicación Social* (Corresponsal de Contacto), 12, 1972, pp. 1-29. Fue reproducido bajo el título de *Las Iglesias, la Educación y el Proceso de Liberación Humana en la Historia*, por la Editorial Aurora, Buenos Aires, mayo de 1974, 46 pp. Finalmente, bajo el título de “Las Iglesias en América Latina: su papel educativo” figura en el libro colectivo denominado: *Educación para el cambio social*, P. Freire; I. Illich; P. Fuerter, Tierra Nueva, Buenos Aires, pp. 117-162.
  39. “El conocimiento nace de una visión crítica del mundo. Un campesino que haya tomado conciencia conoce mejor su papel de hombre”, en *Revista SIC-Centro GUMILLA*, No. 35, Caracas, Venezuela, 1972, pp. 135-144.
  40. “Educación para un despertar de conciencia”, en *Cristianismo y Sociedad*, No. 10, Montevideo, Uruguay, 1972, pp. 75-84, Corresponde al apartado No. 29 de esta bibliografía.
  41. Filmación en videotape de las Conferencia dictadas en Fordham University Forum, durante un seminario sobre educación liberadora los días 26 y 27 de febrero de 1972, y una conferencia dictada el día 29 de febrero de 1972 denominada “Pedagogía del Oprimido”, y, finalmente, una conferencia dictada el 2 de marzo de 1972 denominada “Innovaciones educativas en el mundo desarrollado”.
  42. “Desmitificación de la Concientización. Una charla”, en *Contacto*, Vol. 9, Secretariado Social Mexicano, 1972/2, pp. 38-49.
  43. “Entrevista”: Durante los últimos meses de 1972, Freire visitó Santiago de Chile, donde mantuvo una entrevista con integrantes del Dpto. de Pedagogía de la Universidad Católica de Chile y con miembros del equipo de redacción de la *Revista Cuadernos de Educación* (Serie Orientaciones), que fuera publicado en el No. 26 de dicha revista. Posteriormente, dicho reportaje fue reproducido casi íntegramente, en la *Revista de Ciencias de la Educación* No. 10, Buenos Aires, octubre de 1973, pp. 50-58.
  44. *Alfabetización, Concientización, Educación*, Secrétariat Général du MI-JARC, Louvain, 1972, 40 pp.
  45. “Education, Libération et L’Eglise”, Exposición a cargo de Freire en el simposio teológico sobre “La nueva teología de la liberación en Sudamérica”, organizado por el “Grupo Renovación”, del COE, en Ginebra, desde el 1a. al 4 de mayo de 1973, 20 pp. Reproducido en *Parole et Société*, 61, No. 5/6, 1973, pp. 515-544.

46. "Pedagogy of the oppressed", traducido por M. B. Ramos y aparecido en *Frontier* 16, febrero de 1973, 61 pp.
47. *Education, Liberation and the Church*, Traducción del artículo citado en el apartado 38, por W. Bloom, publicado en *Study Encounter (World Council of Churches)*, Publication's Office, Vol. 9, No. 1, Ginebra, 1973, pp. 1-16. Apareció luego, bajo el mismo título en *Revista Risk*, Vol. 9, No. 2, Ginebra, 1973, pp. 34-48.
48. *Education for critical consciousness*, Seabury (Continuum books), 1973, 164 pp., introducción a cargo de Denis Goulet. Contiene: "Educación como práctica de la Libertad", y "Extensión o Comunicación", con apéndice bibliográfico y notas de pie de página.
49. Universidad de Buenos Aires. "Encuentros sobre experiencias pedagógicas universitarias: Conclusiones del Seminario sobre la Filosofía de la Educación Liberadora y sus aportes para la formulación de una pedagogía universitaria", organizado por el Ministerio de Cultura y Educación durante los días 7, 8 y 9 de noviembre de 1973 y coordinado por Paulo Freire, con participación de representantes de todas las Universidades Nacionales. Actas publicadas en *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, UNBA, No. 1, marzo de 1974, pp. 25-29.
50. "Concientización y Liberación. Una conversación con Paulo Freire", Documento del IDAC (Instituto de Acción Cultural) No. 1, abril de 1973. Este Instituto es un equipo de trabajo que preside Paulo Freire; empezó a editar estos documentos a principios de 1973 y a razón de 4 números por año. Entre sus objetivos está reflexionar sobre "La concientización como instrumento de liberación en el proceso de educación, de desarrollo y cambio social". Fue traducido y publicado, junto con los documentos 2, 3 y 4, bajo el título de *Concientización y Liberación*, Documentos, Ed. Axis, Rosario, Argentina, marzo de 1975, pp. 25-54.
51. *Conscientisation*, aparecido en *Month* (Londres), No. 7, mayo de 1974, pp. 575-578.
52. "La concientización desmitificada por Freire", Ponencia presentada por Paulo Freire en el Seminario celebrado en Ginebra el 6 de septiembre de 1974, denominado: *Invitación a concientizar y desescolarizar; conversación permanente*, Departamento de Educación, WCC publicada en SIC (Caracas) XXVIII/373 (1975) 164-166; traducción de Mauro Barrenechea.