

UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

*Rector*

Mario E. Lozano

*Vicerector*

Alejandro Villar

# *Pedagogías: reflexiones y debates*

*Adriana Puiggrós  
Roberto Marengo*



Universidad  
Nacional  
de Quilmes  
Editorial

Bernal, 2013

Colección Cuadernos Universitarios  
Dirigida por Jorge Flores

Adriana Puiggrós  
Pedagogías : reflexiones y debates / Adriana Puiggrós y  
Roberto Marengo. - 1a ed. - Bernal : Universidad  
Nacional de Quilmes, 2013.  
144 p. ; 20x15 cm. - (Cuadernos universitarios)

ISBN 978-987-558-289-7

1. Pedagogía. I. Roberto Marengo  
CDD 370.15

© Adriana Puiggrós. 2013  
© Roberto Marengo. 2013  
© Universidad Nacional de Quilmes. 2013

Universidad Nacional de Quilmes  
Roque Sáenz Peña 352  
(B1876BXD) Bernal, Provincia de Buenos Aires  
República Argentina

editorial.unq.edu.ar  
editorial@unq.edu.ar

Realización de tapa: Hernán Morfese

ISBN 978-987-558-289-7

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723  
Impreso en Argentina

## ÍNDICE

Introducción .....	9
Capítulo I. La pedagogía y la teoría de la educación .....	11
1. Pedagogía y educación .....	11
2. ¿Qué es la pedagogía? .....	19
3. Aproximaciones epistemológicas y conceptuales .....	22
4. Pedagogía, pedagogías y ciencias de la educación .....	24
5. El surgimiento del pensamiento pedagógico latinoamericano .....	27
Capítulo II. Escuela tradicional y escuela nueva: la emergencia de las innovaciones en la escolarización .....	37
1. La organización de la "escuela tradicional" .....	37
2. Las alternativas a la educación tradicional .....	45
3. Conclusiones .....	60
Capítulo III. Aportes de la sociología a la pedagogía .....	63
1. Sociología y educación .....	63
2. Vinculaciones entre teoría sociológica y educación .....	65
3. Conclusiones y desarrollos contemporáneos .....	83
Capítulo IV. Instrucción pública y educación popular .....	85
1. Manifestaciones pedagógicas alternativas en la historia de América Latina .....	85
2. Pedagogía de la liberación y educación popular. Las tendencias desescolarizantes .....	96
3. Reflexión final .....	108
Capítulo V. La pedagogía más allá de lo escolar .....	109
1. Diferentes ámbitos de la práctica educativa .....	109
2. La educación de adultos, educación entre adultos .....	112

silenciada, ignorada y desconocida, que procuramos rescatar y poner en un campo de visibilidad.

### Problemática del campo

El campo teórico de la educación presenta una serie de problemas que abarcan tanto los referidos a lo intrasubjetivo —que tiene como objeto el aprendizaje y las vinculaciones con los procesos constitutivos del sujeto— como los de la enseñanza en su nivel micro en el plano de la intersubjetividad (la relación entre un educador y un educando), en el plano institucional (la organización de la educación) y en el plano social amplio (la relación entre la población y el Estado como educador). Para construir un conocimiento sistemático al respecto se recurre a las ciencias establecidas —sociología, psicología, ciencias políticas, economía— que diferencian un apartado específico para lo educativo. Este es un camino.

El otro camino es recurrir al conocimiento construido por otras ciencias y ponerlo en vinculación con los problemas que se manifiestan en la práctica educativa, lo cual produce un corrimiento del pensamiento pedagógico hacia el campo de la filosofía. Esto constituye uno de los mayores problemas para establecer la forma de comprender y entender los problemas educativos. Sin embargo, al hacer una relación posible y versátil entre estas dos posiciones, en su intersección es posible determinar un campo de problemas con identidad propia que nosotros denominamos el campo específico de la pedagogía, que por momentos toma un giro filosófico y por otro aplica para el entendimiento de los fenómenos educativos los conocimientos que provienen de otras ciencias.

## CAPÍTULO I LA PEDAGOGÍA Y LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

### 1. Pedagogía y educación

La educación, considerada la transmisión de la cultura de una a otra generación, reúne casi todos los intentos de definirla que se registran en los manuales de pedagogía. Sin embargo, dicha definición no es una fotografía de la realidad, ni nombra un objeto o acción mecánicamente repetida. Todos los términos que la componen son susceptibles de múltiples interpretaciones. En la sociedad contemporánea aquella definición es insuficiente y el enunciado en su conjunto ha producido significaciones no solo distintas, sino incluso antagónicas.

Las culturas latinoamericanas están conformadas por articulaciones diversas entre los núcleos persistentes que los pueblos originarios han logrado conservar, los elementos mestizos, sincréticos construidos durante siglos de conflictiva convivencia entre aquellas culturas, la hispanidad, el conjunto de las culturas europeas y, más recientemente, la cultura norteamericana. En complejo universo se enseña y se aprende en América Latina. Las diferencias de la educación (más allá de la escolaridad) entre países y regiones son significativas en cuanto al peso de aquellos aportes. Pero la pedagogía, como campo del saber, ha estado influida por la tradición europea, al menos hasta mediados del siglo xx, razón por la cual empezaremos este texto refiriéndonos a esos fundamentos, para luego abordar la influencia norteamericana reciente, y el ángulo más específicamente latinoamericano. Tenemos ante nosotros dos escenas: el mito de Prometeo, escena fundante de la pedagogía occidental, y la escena de los Requerimientos, que proponemos como fundadora de la educación latinoamericana. Hoy, ante la invasión de contenidos formateados en las fábricas de cultura del imperio, tanto una como otra escena están al menos dañadas.

Nuestros niños/as y jóvenes, los adultos y los ancianos, viven inmersos en un discurso que incluye, subordina y usa nuestros símbolos,

(11)

nuestras tradiciones, nuestra lengua, a los fines de consolidar la hegemonía del capitalismo en la más salvaje de sus etapas. Nos remitiremos al pasado de la pedagogía buscando un remanso que permita la reflexión, donde disminuya el ruido que ha invadido el discurso pedagógico que emana de múltiples emisores, que nos despegue un instante del puro presente para entenderlo desde una distancia más humana.

#### *La transmisión del saber. Prometeo en el origen*

La civilización occidental ha entendido la "transmisión" del saber de acuerdo con los significados que le otorgara la cultura griega a la educación; el mito de Prometeo condensa los más importantes, según lo relata Platón en el "Protágoras" como lo hace Hesíodo —con diferencias en detalles relevantes— en dos de sus obras: *Teogonía* y *Trabajos y días*.

Todas las versiones incluyen la idea de la transmisión del saber por acción de terceros, un saber que poseen los dioses y que Prometeo transmite a los hombres. El castigo que Zeus aplicó a Prometeo, encadenándolo en el Cáucaso, ilustra la disputa por la posesión del saber y del derecho a transmitirlo.

Sobre la base del mito de Prometeo los griegos valoraron a la educación como el proceso indispensable para la reproducción de la sociedad. Una actividad apoyada en la inteligencia antes que en la naturaleza, como expresa la historia de Epimeteo y Prometeo.

Uno de los historiadores más importantes de la educación antigua, Werner Jäger (1957, p. 11) ha explicado que:

Los griegos vieron por primera vez que la educación debe ser también un proceso de construcción consciente [...] Solo a este tipo de educación puede aplicarse propiamente la palabra formación, tal como la usó Platón por primera vez, en sentido metafórico, aplicándola a la acción educadora. La palabra alemana *bildung* (formación, configuración) designa del modo más intuitivo la esencia de la educación en el sentido griego y platónico.

La idea griega de formación está lejos de la que se generó en el mundo moderno y más aún en el posmoderno. Los griegos postulaban la

educación de acuerdo con lo que sería la esencia de lo humano, la "verdadera" forma humana, universal. Al mismo tiempo, el carácter humanista de su educación tenía otra faceta, consistente en reducir la educación a la formación acorde con la "esencia" de la propia comunidad.

Entre las breves referencias históricas que incluimos en este texto, recordamos a nuestros antecesores, los griegos, porque los problemas pedagógicos que ellos se plantearon siguieron presentes durante dos milenios, aunque adquiriendo textualidades nuevas y cargándose de nuevas significaciones.

Es así que podemos retomar otras cuestiones planteadas en la educación griega que tienen una notable correspondencia con problemas actuales. Una de ellas es la que los autores Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi cuando *proponen* la hipótesis de las fases de la educación en la Antigüedad. La primera más dinámica y vinculada con la formación del guerrero, que debe adoptar de manera permanente los saberes propios de la guerra, abierta a las innovaciones, y la segunda más conservadora vinculada con la conservación de la cultura que se corresponde con la formación de los escribas. Entre ambas visualizan una nueva formación, que diferencia a la civilización griega y que muestra un dinamismo diferente y que trata de la formación del ciudadano: aquel que está en condiciones de concurrir a las asambleas del ágora y ejercer su acción política como ciudadano. Al seguir este planteo se pueden visualizar las diferentes finalidades de la educación que se plantean en cada figura: la educación práctica ligada al ideal de la formación del guerrero, la educación política ligada a la formación del ciudadano y la educación teórica ligada a la formación del escriba.

Asimismo algunos autores identifican una cualidad del hecho educativo que resulta un aspecto sustancial trasladado como inquietud a la educación moderna y se relaciona con lo que suele denominarse el "eros pedagógico" que remite a *El banquete* de Platón. En esa obra se describe la relación del maestro Sócrates con sus discípulos mediada por el amor. Ese vínculo amoroso entre maestro y discípulos es entendido como indispensable para hacerlos mejores, ya que el discípulo actúa en correspondencia al amor del maestro en una pugna por querer ser mejor. Además interroga al vínculo educativo en la medida en que no es solo la racionalidad la que anima la relación o la

intervención técnica de la enseñanza sino algo más que en esta obra está ubicada en la relación erótica, en el sentimiento de querer ser mejor para ser amado, y en la idea del amor a lo que se enseña y lo que quiere aprender.

En la *sociedad moderna*, la educación se aleja cada vez más de la búsqueda de esencias metafísicas subyacentes a las categorías pedagógicas y pierden peso las concepciones según las cuales habría un modelo ideal de hombre que se debe desplegar por igual en todos los educandos. La antigua idea de veneración de las tradiciones a través de la educación fue dejando lugar a la educación para el futuro.

En la primera mitad del siglo xx, el psicoanálisis comenzó a afectar la creencia de la posibilidad de una transmisión de la cultura sin traumas. A mediados de ese siglo, las corrientes críticas del estructuralismo y el marxismo alcanzaron a poner en crisis las anteriores definiciones de educación.

Sin embargo, en un vuelco dramático de la historia, durante las últimas décadas del siglo xx se extendió una concepción de la educación denominada "neoliberal", que redujo las finalidades educativas a un puro presente, erigiendo al consumo y la satisfacción inmediata en el sentido de la vida humana. Se difundió un modelo humano estereotipado a través de los medios de comunicación y el mercado en general, orientándose la educación de grandes sectores sociales hacia el consumo como única manera de procurar la realización humana y la satisfacción del deseo. El contraste más notorio entre este último sentido de lo educativo y aquel que se postulaba en la Antigüedad se refiere al ideal de realización de la humanidad. Mientras que en la Antigüedad griega a través de la acción de la academia se vinculaba con el desarrollo del "ser" sustancial, mediante la adquisición del conocimiento verdadero o el desarrollo de la racionalidad, en el período neoliberal la orientación toma un giro hacia el "tener para consumir" en el que se enfatiza la mercantilización de las relaciones sociales y con los objetos.

Finalizando el siglo xx y en los comienzos del nuevo milenio, la revolución tecnológica comunicacional proporcionaría el sostén material necesario para poner parásitos arriba las ideas sobre la pedagogía que se sostuvieron en la sociedad occidental durante más de dos mil años.

La instrucción, atrapada en las instituciones formales de educación durante la sociedad moderna, rebasó ese continente, empezó a desplazarse por canales insólitos, sin control, y sus guardianes perdieron la capacidad de retenerla en la escena escolar. La complejidad de la tecnología, sumada a la urgencia de los requerimientos empresariales en cuanto a capacitación, no encontró respuesta en las escuelas. El mercado pasó a ser el determinante de la distribución del capital cultural entre la población. Los medios de comunicación masivos invadieron el campo de la educación no solamente educando de una manera general y abstracta, sino más concretamente instruyendo a los ciudadanos, a los jóvenes y a los niños en aspectos concretos del comportamiento social, laboral, político y cultural.

Las instituciones educativas fueron renuentes al ingreso de las nuevas tecnologías, pagando con ello un alto precio que aún no han saldado. Fueron ciegas al borrado de sus límites, resistiéndose a admitir que se puede aprender afuera de la escuela en situaciones y con gramáticas distintas a las escolares. De esa manera, perdieron el monopolio del programa de contenidos que la sociedad moderna les había asignado, dejando de ser garantía de la transmisión de una herencia cultural socialmente acordada y depositarias hegemónicas de la formación del ciudadano.

Naturalmente, los cambios tecnológicos no fueron la única causa de la crisis en la definición de educación y de pedagogía. Tampoco debe entenderse a la tecnología como un hecho desnudo de cultura o privado de sociedad. Por el contrario, el enunciado "revolución tecnológica" es en realidad un significante que nos permite asomarnos a un mundo nuevo, donde se han producido cambios sociales y culturales de la magnitud que produce un pliegue en la historia de la humanidad. La tecnología constituye un elemento indispensable en la desorganización del viejo mundo, así como en la organización de uno nuevo, que aún despunta. Al mismo tiempo, la sociedad moderna decidió sustentarse en un modelo que aspira al permanente crecimiento económico mediante el uso intensivo de recursos naturales perecederos y el desarrollo de tecnologías que sustituyen drásticamente la participación de los trabajadores.

¿Cambió, entonces, el sentido esencial de la educación? ¿Ocupó la comunicación su lugar? ¿Podemos seguir usando la categoría edu-

cación o ha perdido su significado, arrasada por la influencia de múltiples y dispares mensajes que atraviesan a los alumnos de todas las edades y grupos sociales?

Estas son preguntas que de manera directa o velada se hacen los adultos frente a lo que consideran el fracaso actual de la enseñanza escolar y universitaria, e incluso de su propia tarea educadora como progenitores/as o sencillamente adultos responsables. Suelen repetirse enunciados que se adoptan dentro del sentido común de la población: "ahora no se aprende como antes", "en la escuela no enseñan nada", "los chicos no saben nada", "llegan a la universidad sin la mínima base necesaria", "la televisión e internet les impiden estudiar" son algunos de los reclamos que la gente repite dirigiéndose a un interlocutor culpable y desconocido, que suele corporizarse en los docentes, convertidos en responsables de todas las desgracias culturales (véase Barbero, 2009, pp. 13-19).

Es difícil encontrar parámetros objetivos para determinar el estado de la educación en la sociedad. Las opiniones que se vierten están muy cargadas de subjetividad y generalmente parten de la consideración de que todo tiempo pasado fue mejor. Actualmente, también es necesario incluir y analizar muchos aportes externos a la escuela para empezar a discutir qué es la pedagogía, o cuáles son las pedagogías que circulan e impactan en los educandos (niños/as, adolescentes jóvenes, adultos, ancianos).

Hace cuarenta años, el maestro Luis Iglesias contaba que en las escuelas primarias había chicos que ingresaban sabiendo leer y escribir y otros que llegaban con dificultades de lenguaje oral... y otros, por suerte ahora pocos, que, como Haydée, la alumna de su "Escuela rural unitaria" se iban sin aprender (Iglesias, 1995). Iglesias, que llevó adelante una de las más importantes experiencias de educación rural activa, escribió:

—¿Y Haydée?

Todo es impreciso respecto a Haydée. No sabe nadie nada. Ni sus hermanitos:

—No viene... Mañana, no sé...

Con Haydée se terminó aquí. ¡Si sabremos ya sobre esto!

En 1963, cuando Haydée dejó la escuela para siempre, quedó al mismo tiempo fuera del espacio de influencia de la lectoescritura. Por el contrario, los chicos que abandonan actualmente la escuela, quedan siempre dentro de las redes comunicacionales, aunque fuere en sus extremos, en sus bordes, siempre atrapados. En una experiencia que hicimos en la ciudad de Colón,<sup>1</sup> pudo observarse que los chicos que no tienen computadoras en sus casas se encuentran mucho más limitados para acceder a operaciones que requieren familiaridad con el lenguaje informático. Actualmente, millones de adolescentes cuentan con netbooks mediante el programa Conectar Igualdad,<sup>2</sup> suceso que ya provoca cambios profundos en la relación docente-alumno y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las situaciones que empiezan a presentarse son muy diversas. En la experiencia de Colón, los niños requerían de la presencia de un maestro para pasar la barrera de los juegos en red y llegar a escuchar música, navegar y chatear. Contrariamente, en una escuela en La Matanza, provincia de Buenos Aires, adonde asisten niños con síndrome de Down, un grupo de niños enseñaba a las maestras a usar la computadora.

La presencia casi universal de un lenguaje masivo (televisión, informática, publicidad, cajeros electrónicos, semáforos y otras señales de tránsito) pone a todos los chicos en situaciones distintas de la de Haydée. Pero la posición que alcanzan en el mundo simbólico, desde el grupo social de origen, también dota a los chicos de hoy de manera desigual e injusta. En la combinación entre el medio de comunicación y el docente, ese sujeto educador de nuestra época se potencia o encuentra dificultades de acuerdo con el aporte del medio familiar (véase Baudelot y Leclercq, 2008, pp. 9-45).

<sup>1</sup> En el proyecto "Relación entre prácticas de alumnos en espacios virtuales y la escuela" intervinieron la municipalidad de Colón, el Consejo Escolar, la Jefatura de la Región 13, la Jefatura Distrital, los inspectores del área, la Escuela Secundaria Básica N° 1, la Escuela Técnica N° 1 y el ciber Gioc@re de Colón, provincia de Buenos Aires. Este proyecto comenzó en 2006 y continúa.

<sup>2</sup> Conectar Igualdad es un programa del gobierno nacional, creado en abril de 2010, que entrega netbooks a todos los estudiantes y docentes de las escuelas públicas secundarias, de educación especial y de los institutos de formación docente.

En cuanto a los efectos de la intervención del educador mediático-informático en la educación de la población en general, hay muchas preguntas para hacerse: ¿qué fenómeno es este? ¿El lenguaje de las redes está destruyendo los lenguajes académicos? ¿Qué diferencias o superposiciones hay entre educación y comunicación? Los periódicos informan que el fracaso en la lectura se extiende, que llegan alumnos iletrados a las universidades; también informan lo contrario: que ciertas investigaciones demuestran que ahora los jóvenes leen más, que han recuperado el carteo, que se comunican por escrito mediante mensajes de texto. ¿Que lo hacen arruinando la lengua?, quién sabe...

Revisemos la accidentada historia del lenguaje. Cuando nos enfrentamos nuevamente con la actualidad queda pendiente una angustiante pregunta, profundamente ligada a la definición de pedagogía: ¿quién es el educador? Y aquella con la cual Paulo Freire inquietó a los educadores para siempre: ¿quién es el educando?

Si volvemos nuestra mirada sobre los mitos originarios de Grecia mencionados al principio de este capítulo, la educación contemporánea resulta invitada a actualizar su sentido. Es como si Prometeo *debiera* acudir nuevamente a Atenea para que lo dote de nuevos saberes y capacidades ya que se ha encontrado perplejo frente a estos nuevos hombres forjados bajo la influencia de nuevas tecnologías que hacen del vínculo comunicacional un campo intervenido por un devenir en acelerada renovación, innovación y producción de saberes sofisticados.

A su vez, las fuerzas de la conservación se hacen fuertes en propuestas enciclopedistas sin mencionar cuál es la vigencia de las viejas enciclopedias sobre las que se insiste y que reconocen para el saber escolar las nuevas modalidades de transmisión, los nuevos saberes y lenguajes que componen una actualidad muy diferente a ese llamado a reponer un origen supuestamente paradisiaco y ahora perdido.

Y finalmente, la tecnología y la tecnocracia que desvían la vitalidad del vínculo hacia racionalidades desafectadas, que procuran la vinculación solo con la técnica y a través de ella, como actos administrativos en los que el peligro se reubica en el contacto, en el sentir, en el gesto amoroso. Se trata de una nueva delimitación entre subjetividades congeladas mediadas por técnicas y actos administrativos que ahogan la iniciativa del adulto y la vitalidad del destinatario del acto educativo.

## 2. ¿Qué es la pedagogía?

Las concepciones de la educación han cambiado al ritmo de la historia de los pueblos. No es posible proponer una definición de la educación remitiéndose a una serie de contenidos ni de metodologías. De la misma manera, no es posible sostener una definición universal de "pedagogía", válida para todas las situaciones y sin superposiciones de sentidos con "educación", aunque muchos autores han tratado de establecerla. En uno de los más importantes diccionarios de filosofía, Ferrater Mora (1986, p. 2516), al buscar la palabra "Pedagogía" se encuentra: "véase Educación".

Para evitar perdernos en una discusión que en ocasiones ha sido estéril, preferimos remitirnos al uso más frecuente de estos términos. Educación no se refiere solamente a una práctica, a la acción misma; ni siquiera el neoliberalismo ha logrado reducirla a prácticas eficientes y eficaces. Al decir "educación" las personas hacen alusión a esperanzas, ilusiones, contenidos culturales, suposiciones, que forman parte de la borrosa frontera con la "pedagogía". Tampoco esta última ha tenido límites definitivos ni una sustancia homogénea que la constituya, aunque connota la reflexión, la sistematización y la investigación acerca de la educación.

Pese a las dificultades para delimitar con exactitud "educación" de "pedagogía", no renunciamos a reflexionar sobre el carácter de la producción teórica sobre la educación que trata sobre el objeto de la pedagogía y su definición. Por lo tanto, vamos a centrarnos en una definición operativa que nos parece que podemos sostener provisoriamente para avanzar en los temas que consideramos son la competencia de la pedagogía.

Es así que consideramos a la educación y su producción teórica como un campo de articulación de conocimientos, saberes y experiencias, sistematizado con metodologías diversas, generalmente asociadas a la producción filosófica, de las ciencias sociales y de la psicología.

Si bien esta definición es insuficiente para contestar a la pregunta ¿qué es educación?, su virtud radica en el hecho de que indica una delimitación operativa de una gran diversidad de producciones. Y esto constituye una característica a resaltar: *la educación como una pro-*

*ducción constante, asociada al hecho social, históricamente situada y en la que intervienen muy diferentes tipos de sujetos que participan en la elaboración del discurso pedagógico o que se ocupan del hecho educativo y de sus consecuencias.* También es necesario tener en cuenta las implicaciones sobre la formación de subjetividades que se asocian a la educación como hecho social; y una de sus consecuencias obliga a reconocer que *la educación no solo produce más sociabilidad sino también sujetos en su tránsito desde la individualidad a la sociabilidad.*

Por último, en tanto históricamente situado el sentido, el propósito de las acciones educativas en sus diferentes grados de organicidad se vincula con un tiempo histórico, una época o un orden civilizatorio que como realidad tiene un presente y como proyecto despliega una serie de futuros posibles. Por lo cual, *la educación debe ser estudiada y definida en cada momento histórico como expresión de un presente social situado y de opciones de futuro que en sí misma contiene y revela cuando se la interpela por su sentido.*

Ahora bien, uno de los problemas de la educación es la identificación de este significado y de su sentido, y entender que las diferentes manifestaciones de la educación contienen más o menos explícitamente la intención de viabilizar futuros a partir de cultivar representaciones, lógicas y racionalidades en los individuos (desde su más tierna infancia). Pero no siempre esas intencionalidades son convergentes; o con más frecuencia que lo que suele aceptarse en verdad, suelen presentarse proyectos divergentes, contradictorios y también antagónicos. Por lo cual, ese campo de articulación que es la educación contiene elementos diversos y está cruzado por una multiplicidad de tensiones provenientes tanto de los proyectos puestos en acción como de las determinaciones estructurales y propias de la acción educativa.

Un ejemplo al respecto y sobre esto último lo podemos encontrar en la educación norteamericana de principios del siglo xx, momento en el cual el industrialismo en los estados del norte toma un impulso avasallador. Mientras que en los sectores dominantes se desarrolla una pedagogía con un alto sentido disciplinador y estructurante de la fuerza de trabajo que ese industrialismo requería—sobre todo en relación con sofocar y prevenir las manifestaciones de rebeldía contra las condiciones de explotación—, por otro lado —y especialmente a partir de

la acción de John Dewey (1859-1952)<sup>3</sup> se promueve una pedagogía basada en la democratización de las relaciones interpersonales: impulsa y reconoce una serie de experiencias que procura llevar la democracia hasta *los vínculos entre las personas.* Estos dos sentidos presentes en la educación norteamericana se mantienen a lo largo del desarrollo del sistema educativo vinculado con el productivo, y desbordan a la educación para cobrar vigencia en el campo social y político. El propio Dewey es el fundador del Partido Progresista norteamericano (de muy corta actuación política) e impulsor de la agremiación docente en Nueva York y de otras agrupaciones gremiales de principios del siglo pasado.

En síntesis, la pedagogía y su objeto, la educación, en tanto campo de articulaciones de experiencias, saberes y conocimientos, conlleva la indeterminación de límites precisos, comprende tanto a la sociabilidad como a la subjetividad como construcciones y producciones, en tanto social contiene sentidos implícitos, más o menos explicitados y está históricamente situado en una época, en una coyuntura o en un orden civilizatorio. La multiplicidad y diversidad de sentidos alude a un campo compuesto por acciones plurales, estructurado por componentes en tensión y actores en posiciones pugnantes por alumbrar futuros viables.

Así es como si retomamos la versión de Hesíodo del mito de Prometeo, la diosa Atenea también engañó a Prometeo transmitiéndole una serie de saberes y técnicas que se presentaban como trascendentes, lo propio de una interacción entre divinidades. Lo que Prometeo no advirtió —y los hombres a su vez cayeron en ese engaño— es que se trataba de un saber que les iba a proporcionar certezas temporales destinadas a caducar o desactualizarse, pero a partir de su presentación engañosa creerían que se trataba de enseñanzas que trascendían sus propias existencias y así iban a ser transmitidas. Algo de esto quizás vive el enseñante contemporáneo, en esa dualidad de presentar lo enseñado como una verdad trascendente pero con la sensación de perder vigencia de inmediato.

<sup>3</sup> Dewey, filósofo, pedagogo y psicólogo estadounidense, fue uno de los fundadores de la filosofía del pragmatismo y la figura más representativa de la pedagogía progresista durante la primera mitad del siglo xx en los Estados Unidos.



### 3. Aproximaciones epistemológicas y conceptuales

Si ya hemos podido explicar o aproximarnos al objeto de la pedagogía nos faltaría saber cuáles constituyen sus temas de atención, o cuáles son las temáticas de interés de alguien que se postule como "pedagogo". Y creemos que aquí tenemos una gran ayuda de este momento histórico caracterizado por la tensión de cambios, crisis, reformas y continuidades. Es así que tomamos como temas de la pedagogía y contenido de sus análisis aquello que fue objeto de estudio de los pedagogos, dando cuenta de su pertenencia ideológica, científica, histórica, política y social. Es decir que, a esta altura, la pedagogía que proponemos es una metarreflexión de la producción pedagógica, y que haremos esta salvedad de no constituir una reconstrucción histórica, sino identificar la manera en que era pensada la educación en cada momento histórico.

Si bien la pedagogía puede ser una disciplina con plena autonomía y con capacidad para afirmar una serie de cuestiones propias y, de esa manera, constituir un programa de producción conceptual, sin embargo, de la lectura de las diferentes obras pedagógicas se podría concluir que esta denominación abarca tanto a aquellas que sistematizan, relatan o describen experiencias, reflexiones, etc., como a otras que de manera más precisa se exhiben sobre ciertos tópicos considerados privativos de esta disciplina: la enseñanza, su organización, las instituciones educativas, las características de los individuos que se educan, las técnicas de la enseñanza, los medios de la educación, etcétera.

Entre los que organizan un relato de experiencias podemos citar los textos de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827); en relación con el formato se pueden incluir los del ruso-ucraniano Antón Makarenko (1888-1939) y el uruguayo Jesualdo Sosa (1905-1982). Dentro de un estilo más conceptual y de corte más científico se pueden citar los textos de Johann Friedrich Herbart (1776-1841) y del argentino Víctor Mercante (1870-1934). Pero existe otra clase de textos que tienden a desarrollar una idea sobre la actualidad de su sociedad o la necesidad de la instrumentación de la educación como acción política, entre los que podemos incluir los reportes de Horace Mann (1796-1859), Domingo F. Sarmiento (1811-1888) o John Dewey.

Pero aun admitiendo que estos últimos se constituyen en tratados sobre educación es muy difícil incluirlos dentro del campo de producción de la disciplina pedagógica en sentido estricto.

Una de las razones para que esto ocurra de esta manera es el lugar que ocupa la pedagogía como disciplina dedicada al conocimiento y a la naturaleza de su objeto: si la educación es una actividad considerada como fuente de conocimiento en sí misma o si, en realidad, vehiculiza la concreción de ciertas ideas sobre la sociedad o la humanidad en determinado momento. En este sentido, consideramos que existe una tensión entre estas dos maneras de concebir a la educación que determinarán el tipo de producción conceptual de lo pedagógico: las que consideran a la educación como un objeto con sustancia propia (sentido restringido) o, por el contrario, como actividad que está al servicio de la conservación, democratización, reproducción o transformación de la sociedad (sentido amplio).

Al detenernos en los temas propios de la pedagogía en la modernidad se pueden tomar como referencia: *Algunos pensamientos sobre la educación* (1693), de John Locke (1632-1704); *Emilio, o de la educación* (1762), de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), *Cómo Gertrudis educa a su hijo* (1801), de Johann H. Pestalozzi; *Pedagogía* (1803), de Immanuel Kant (1724-1804) y *Pedagogía general* (1806), de Johann F. Herbart. También se puede incluir en esta serie la obra de Friedrich Fröbel (1782-1852), *La educación del hombre* (1826), que guarda una gran originalidad e influencia.

En verdad, la referencia a Pestalozzi resulta suficiente en la medida en que Fröbel la toma como tal y su trabajo es producto, en parte, de las enseñanzas de su maestro. Si bien se puede considerar a la *Didáctica Magna* de Comenio<sup>4</sup> (1630) como el gran antecedente de la pedagogía moderna, todas estas obras constituyen una referencia priorizada, sobre todo por el desarrollo de las tendencias educativas contemporáneas que toman como terreno de la acción la configuración de la escuela contemporánea. A estas obras habría que agregar los diferentes desarrollos y métodos implementados por distintas órdenes de sacerdotes católicos, con especial relevancia los de

<sup>4</sup> Juan Amos Comenio, nacido en Moravia, República Checa, en 1592 y fallecido en Amsterdam en 1670.

los planteados por parte de los jesuitas<sup>5</sup> y los propios de las órdenes vinculadas a San Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719).<sup>6</sup> También resulta de interés tomar el material que se produce en el debate de la Convención Francesa, cuyo secretario, Marie-Jean-Antoine Nicolas de Caritat, marqués de Condorcet (1743-1794), logró predominar y sentar las bases de la organización política de la educación pública y laica en Francia.<sup>7</sup>

Del conjunto de obras se pueden extraer variadas enseñanzas que permanecen vivas en las ideas pedagógicas vigentes. Pero desde nuestra perspectiva resulta interesante resaltar algunas que pueden ubicarse como una suerte de denominador común que recorre a estas producciones: la alusión a la formación de un sujeto nuevo, más adaptado a los requerimientos modernos, que pueda sostener un sentido vital dentro de nuevos condicionamientos producto de los conflictos religiosos, de la nueva organización política y social; de las transformaciones propias del surgimiento del capitalismo y de la revolución industrial, la ampliación del mundo conocido por la incorporación bajo un orden colonial del territorio americano; y la intensificación de la explotación como forma de relación con la fuerza de trabajo.

#### 4. Pedagogía, pedagogías y ciencias de la educación

Un aspecto que suscita intervenciones polémicas y abre un debate importante trata sobre el carácter disciplinar de la pedagogía. Los múltiples aportes teóricos realizados alrededor de este tema resultan de particular importancia porque permiten establecer un estatus como disciplina de conocimiento a partir del cual sus aseveraciones pueden tomarse más o menos como verdades fundadas dentro del campo o espacio académico del que participa.

<sup>5</sup> *Ratio Studiorum* (1599).

<sup>6</sup> *Conduite des écoles chrétiennes* (Guía de las escuelas cristianas) (1706).

<sup>7</sup> Véase *Cinco memorias sobre la educación pública y otros escritos*, Madrid, Ed. Morata, 2000.

Esta discusión no debe ser ajena a los agentes que intervienen, ya que a partir de sus prácticas modelarán un campo teórico y un objeto complejo que presenta múltiples aristas y ángulos para el pensamiento y la conceptualización.

Lo cierto es que la negación de la capacidad para desarrollar una teoría sobre la educación, que recae intermitentemente sobre unos agentes y a favor de otros, constituye una de las reglas que configuran este campo y que en la historia de la pedagogía tomó diferentes formas y permitió aperturas y clausuras, más o menos fundamentadas. Pero lo que no se puede negar es que el agente principal de la acción educativa no puede ser un invitado de piedra al desarrollo de una teoría sobre la educación. Nos referimos al colectivo de educadores, que aun tácitamente ponen en acto alguna teoría de la educación cuyos componentes pueden incluir el sentido de la acción, la representación sobre el alumno, la configuración institucional de la que forma parte, la naturaleza del conocimiento que pone a disposición, etcétera.

Quizás mucho del antiintelectualismo que a veces suele predominar en los enunciados de los educadores tengan un carácter reactivo frente al academicismo predominante que autoriza una mirada sesgada, con pretensiones totalizantes de la situación educativa, del efecto de la acción de los educadores, de los productos obtenidos por los educandos, de los funcionamientos institucionales.

También cabe decir, que no toda la producción académica toma este sesgo, y que efectivamente en el campo se plantea un justo conflicto entre quienes hacen la educación y quienes solo la piensan. La superación de esta conflictividad es parte del desafío que asumen muchos educadores y científicos que toman la pedagogía, la teoría de la educación y el pensamiento educativos como desafíos para iluminar un objeto complejo y particularmente opaco a la observación directa.

Para el desarrollo de este tema vamos a tomar el trabajo de la investigadora mexicana Alicia de Alba, que a nuestro entender clarifica el carácter del conflicto y avizora algunas líneas de análisis que resultan relevantes a la prosecución del desarrollo del campo disciplinar para la pedagogía.

En el decir de esa autora, dentro del debate se diferencian dos cuestiones polémicas que se superponen: por una parte, la que hace referencia a las teorías del conocimiento, y por otra, a las teorías sobre

el objeto educativo. La primera cuestión, sin dejar de lado sus aspectos normativos sobre cómo configurar un conocimiento válido, y la segunda bajo los presupuestos de la naturaleza del objeto educativo.

Pedagogía, Teoría de la Educación, Ciencias de la Educación, Filosofía de la Educación son algunos de los términos que se posicionan dentro del campo de producción sobre el objeto educativo, que habilitan el ingreso de ciertas lógicas de construcción de conocimiento que a su vez operan, la descalifican o permiten la subordinación de otras. Por cierto, no es posible asegurar la preeminencia de ninguna sin reconocer que tal sitio sería ocupado bajo una intencionalidad normativa epistemológica que preste un orden a las prácticas.

Quizás los dos aportes más relevantes en este sentido pueden ubicarse tanto en el pensamiento sobre el método sociológico de Durkheim (1858-1917) como en el de Dewey sobre la teoría del conocimiento.

En uno de sus textos, el pedagogo Juan Carlos Geneyro examina este asunto y destaca las contribuciones de estos autores. Ubica a Durkheim como aquel que aportó a la constitución de la pedagogía como ciencia a partir de poner todos los aportes previos en el rango de lo precientífico. Sin embargo, según este autor, Durkheim no deja de lado el sentido del conocimiento científico ya que sostiene que siempre debe ser comunicado y puesto en valor alrededor de las prácticas que propicia, y de esa manera un conocimiento científico —como podría ser el de la pedagogía— conlleva una definición normativa asociada a valores que le darían sentido y orientación.

Por su parte, Dewey plantea la ciencia de la educación a partir de su propia concepción de ciencia. En palabras de Alicia de Alba, la naturaleza del objeto daría por sentado la necesidad de métodos específicos para constituir una teoría del objeto. Pero va más allá cuando plantea que las hipótesis de trabajo de la ciencia pueden articularse con otras ya comprobadas y que relacionadas construyen teorías científicas, lo que nos permite plantear el saber emanado de la pedagogía como un producto de una serie de articulaciones de otros saberes, sistemáticamente construidos. A su vez, incluye dos aspectos vinculados a la definición de pedagogía que postulamos: por un lado, la dimensión ética como inherente a este saber, pero por otro lado, cobra legitimidad en la medida que se vinculen con efectos prácticos, en realidades específicas, lo

que en nuestro planteo significa que sea un saber histórico y socialmente construido y situado, lo cual lo torna immanente y relacional.

De esta manera es aceptable tomar los aportes de estos dos autores, referentes indiscutibles que contribuyeron a clarificar y ubicar a la ciencia de la educación a partir de plantear nociones sobre las ciencias que se apartan en mayor o menor medida de lo que suele postularse como la ciencia normal desde el sentido común, lo que obtura en muchas oportunidades valorar los conocimientos emanados de ciertas prácticas sistemáticas que resultan aportes relevantes a diferentes campos de saber. Tal es el caso del saber educativo, porque además se incluye a la misma práctica como saber en acto y en el interior del saber científico y no como un mero campo o espacio de aplicación de nociones o conceptos elaborados por fuera de las prácticas.

Una vez más, Prometeo se dirige a la diosa para preguntarle si entre los saberes que le han sido cedidos está el de la transmisión de esos saberes, a lo que la diosa le responde que ese es el saber que él deberá adquirir en el momento de la transmisión.

##### 5. El surgimiento del pensamiento pedagógico latinoamericano

Volvamos a la definición universal. Las diversas sociedades coincidieron en denominar educación a un proceso cuya finalidad explícita es transmitir. No obstante, la eficacia de la educación no se encuentra en el cumplimiento mecánico y completo del pasaje de la cultura entre las generaciones, sino precisamente en *lograr la formación de un sujeto capaz de apropiarse selectivamente, transgredir y recrear la cultura de sus mayores o de aquella que está bajo el dominio de determinados grupos sociales*.

Queda claro que “transmitir” es una acción siempre dirigida hacia otro, que se trata de entregar algo que se tiene (no necesariamente que se posee) a un sujeto distinto. La acción es transitiva, el proceso pone en movimiento significaciones, e interesa destacar que se trata de un recorrido que, como el de crecer “no puede hacerse en solitario, sin otro” (Frigerio, 2008, p. 81).

Educar es un acontecimiento social, establece o continúa el vínculo entre sujetos, produce sociedad. Se trata de la asociación desti-

nada a dar lugar a la circulación de enunciados. De modo que la definición universal sin matices espera que la situación educativa facilite la circulación de significados. Si esa circulación fuera fluida, si pasara de generación en generación sin interferencias, probablemente nos hubiéramos detenido antes de que el *homo sapiens* fuera historia.

Nos encontramos ante dificultades. La definición universal no es inocente, los distintos grupos sociales, en las culturas de variados tiempos y geografías, coincidieron en la intención de perpetuarse a través de la transmisión, pero no así en las significaciones que pretendieron producir. El término encierra tormentas indescriptibles, secretos, asesinatos, germinaciones, alumbramientos y extinciones. Debemos tomarnos el trabajo de abordar su análisis, sometiéndolo a la experiencia histórica, investigando los intereses que encierran sus distintas definiciones, desarmando las articulaciones que aparecen como naturales, siendo en realidad construcciones discursivas de las sociedades. Podría decirse que es necesario deconstruir el término.

Para ello haremos un paréntesis metodológico: nos preguntamos cómo definir *deconstrucción*, ese término que puso en circulación el filósofo postestructuralista francés de origen argelino Jacques Derrida (1930-2004). Precisamente, no se trata de un concepto que podamos reducir a una definición, sino la manera de denominar una experiencia que invitamos a experimentar. Vamos a abordar la transmisión (obsérvese que hemos escrito "la transmisión" y no "el término" o "la palabra transmisión") desde varios ángulos, algunos de los cuales seguramente surgirán de los lectores de este texto.

En nuestro caso, seguiremos la asociación de transmisión que más fuerza cobra en nuestro pensamiento: se trata de herencia. En algunos diccionarios ambos términos aparecen como sinónimos. Herencia es considerada también sinónimo de sucesión. Seguimos confirmando la presencia de una pluralidad de sujetos, en este caso ordenados sucesivamente, en una progresión; en los diccionarios sucesión también está vinculada a descendencia.

Si articulamos transmisión-herencia-sucesión-descendencia, hacemos uno de los múltiples ejercicios posibles de reconstrucción de la definición universal. Pero hemos penetrado alguno de sus secretos: la dureza de ligamentos que indica la conocida dirección de la transmi-

sión, de las generaciones adultas a las jóvenes. Durante siglos, los adultos de todas las sociedades se han ocupado de garantizar ese orden de sucesión. Y desde entonces la garantía de la persistencia de algún *humus* cultural ha sido su transformación.

La sucesión, sin embargo, indica un orden; relacionada con transmisión se refiere a un orden social. En la libre asociación que dejamos fluir, ese orden generacionalmente sucesivo contiene dramáticas restricciones: no da lugar a la transmisión de la herencia entre pares generacionales; no da lugar a subvertir la dirección: "aprenderás de tu padre", que remite al Génesis (1:26) del Antiguo Testamento: "Entonces Dios dijo: Hagamos al hombre a nuestra imagen, conforme a nuestra semejanza" y el versículo 27: "Y creó Dios al hombre a su imagen, a imagen de Dios lo creó; varón y hembra los creó".

De acuerdo con el Antiguo Testamento, Dios creó el hombre a su semejanza y le mandó que comiera de todo árbol del huerto del Edén que debía labrar y guardar. Pero le advirtió: "más del árbol de la ciencia del bien y del mal no comerás; porque el día que de él comieres, ciertamente morirás" (Génesis 2:17).

Luego ya se sabe el resto de la historia, es el relato de una subversión generacional, la del hijo que desobedece al Padre, a su Creador, apropiándose de su Saber, la de su eterno castigo. Sabiduría será en adelante temor de Jehová, se instalará el mito que nos informa que solo los insensatos desprecian la sabiduría y la enseñanza.

Los escasos pueblos que han persistido en la obediencia absoluta, en la repetición del mensaje cultural sin alteraciones, tuvieron como destino el aislamiento y finalmente la extinción. Ciertamente es que muchos pueblos rompieron la circularidad de la herencia como efecto de causas externas, cayendo en las garras de colonizadores. Los latinoamericanos debemos recordar que cuando los españoles llegaron a América, existían en estas tierras civilizaciones avanzadas que estaban en un complejo pero rico proceso de acumulación cultural. Hubo resistencia a la imposición del poder europeo, pero también podría señalarse un gran error, que podemos representar con la escena en la cual Atahualpa, montado en su caballo blanco se inclinó ante la supuesta superioridad y divinidad de Pizarro, el invasor. Un antiguo mito de su cultura, según el cual un hombre rubio llegaría desde el cielo, abrió la puerta a su propia destrucción.

La historia de la educación latinoamericana reconoce antecedentes decisivos en la tradición precolombina, especialmente en los países cuya población indígena logró su sobrevivencia cultural frente a la masacre colonizadora. Debido al carácter avasallante de ese proceso, puede considerarse como escena fundadora de nuestra educación aquella donde el conquistador en su propio idioma, ponía en conocimiento de los indígenas los derechos que adquirirían aceptando el sometimiento social y cultural. Sometimiento en la aceptación, y en el acto de transmitirlo en el idioma del conquistador que resultaba extraño e ininteligible, intencionalmente ininteligible para lograr la subordinación pero sin consentimiento genuino. Acto de dominación en su versión más culturalmente descarnada.

Esa escena está en la raíz de la educación de todos nuestros países e insiste en regresar, con actores diferentes, con contenidos distintos, pero repitiendo la conformación de los sujetos de la educación. Cuando se trata el problema de la educación superior no debe olvidarse que esa escena ha estado entre sus determinaciones.

En la circunstancia del Requerimiento (que fue redactado en 1514 por Juan López de Palacios Rubios, consejero de Fernando El Católico), en el siglo XVI (y en el siglo XXI) las miradas no se encuentran cuando uno de los miembros agacha la cabeza. El otro, el conquistador, no distingue diferencias, no percibe especificidades y busca desintegrar las culturas ajenas construyendo un mundo de una sola lengua y una sola religión. La colonización es el primer paso de un camino hacia la globalización que se funda en la subordinación de los pueblos a parámetros políticos, económicos y pedagógicos establecidos por un poder central. La conquista trató de unir al conjunto del territorio y de la población de América Latina mediante la enajenación de la población y el patrimonio a la corona española y al Vaticano, y creó una estructura que duró cuatrocientos años.

La colonización expresaba la expansión de la economía mercantil y la evangelización cristiana. Las estrategias básicas de vinculación político-pedagógica consistían en considerar a los indios no humanos y someterlos a trabajos forzados, con las consecuencias fatales que bien conocemos, o bien reconocerles categoría de humanos, pero subordinando su integración a la adopción de la cultura y a su reducción política y social. Era la anticipación y la actualización de la teoría del "buen salvaje".

Por su parte, el Tratado de Tordesillas (1494) marcó una línea divisoria entre los dominios portugueses y los españoles, que quedaría instalada por muchos siglos como un muro lingüístico entre Brasil y el resto de América Latina, con consecuencias determinantes en la integración cultural de la región.

Corriendo la historia, en el marco del movimiento independentista americano también se producen la destacada acción del venezolano Simón Rodríguez (1768-1854) —el maestro de Bolívar—, las ideas educativas de José Artigas<sup>8</sup> (1764-1850) —quien sostenía la necesidad de la ilustración de las tropas independentistas para incorporarlas a la lucha emancipadora— y la de Manuel Belgrano (1770-1820), que a la vez que donaba el producto de los premios recibidos por sus triunfos militares produce un reglamento escolar en el que propicia una organización de la educación en instituciones donde se incorporaba a toda la población, inclusive la indígena, para ser instruida.

América Central lucharía por su unidad, pero las aspiraciones del patriota Francisco Morazán (1792-1842) quedaron frustradas, así como el espíritu emancipador de José Martí (1853-1895) o la noción de espíritu americano del mexicano José Vasconcelos (1882-1959) y del uruguayo José Rodó (1871-1917).

En los siguientes capítulos haremos referencias a la historia de la educación latinoamericana de los siglos XIX, XX y de la actualidad. Empero, las referencias a las que hemos llamado "escena fundante de la educación latinoamericana", contienen elementos para su análisis que incorporan nuevos sentidos a la mítica que reúne al Titán, a los dioses y a los hombres, ya que se incorpora la dominación de la conquista y la tragedia americana.

<sup>8</sup> Se remite a la célebre frase "sean los orientales tan ilustrados como valientes" al inaugurar una escuela en Montevideo durante la guerra por la Independencia. De su Reglamento para los Pueblos libres se pueden extraer diversas orientaciones para configurar una pedagogía que unía el trabajo de la tierra y la formación de un ciudadano autónomo.

### Anexo. Mito de Prometeo

#### Platón, "Protágoras"

[...] Era un tiempo en el que existían los dioses, pero no las especies mortales. Cuando a estas les llegó, marcado por el destino, el tiempo de la génesis, los dioses las modelaron en las entrañas de la tierra, mezclando tierra, fuego y cuantas materias se combinan con fuego y tierra. Cuando se disponían a sacarlas a la luz, mandaron a Prometeo y Epimeteo que las revistiesen de facultades distribuyéndolas convenientemente entre ellas. Epimeteo pidió a Prometeo que le permitiese a él hacer la distribución. *"Una vez que yo haya hecho la distribución, dijo, tú la supervisas"*. Con este permiso comienza a distribuir. Proporcionaba a unos fuerza, pero no rapidez, en tanto que revestía de rapidez a otros más débiles. Dotaba de armas a unos, en tanto que para aquellas, a las que daba una naturaleza inerme, ideaba otra facultad para su salvación. A las que daba un cuerpo pequeño, les dotaba de alas para huir o de escondrijos para guarnecerse, en tanto que a las que daba un cuerpo grande, precisamente mediante él, las salvaba.

De este modo equitativo iba distribuyendo las restantes facultades. Y las ideaba tomando la precaución de que ninguna especie fuese aniquilada. Cuando les suministró los medios para evitar las destrucciones mutuas, ideó defensas contra el rigor de las estaciones enviadas por Zeus: las cubrió con pelo espeso y piel gruesa, aptos para protegerse del frío invernal y del calor ardiente, y, además, para que cuando fueran a acostarse, les sirviera de abrigo natural y adecuado a cada cual. A algunas les puso en los pies cascos y a otras piel gruesa sin sangre. Después de esto, suministró alimentos distintos a cada una: a una hierbas de la tierra; a otras, frutos de los árboles; y a otras raíces. Y hubo especies a las que permitió alimentarse con la carne de otros animales. Concedió a aquellas descendencia, y a estos, devorados por aquellas, gran fecundidad; procurando, así, salvar la especie.

Como Epimeteo no era del todo sabio, gastó, sin darse cuenta, todas las facultades en los brutos. Pero quedaba aún sin equipar la especie humana y no sabía qué hacer. Hallándose en ese trance, llega Prometeo para supervisar la distribución. Ve a todos los animales ar-

moniosamente equipados y al hombre, en cambio, desnudo, sin calzado, sin abrigo e inerme. Y ya era inminente el día señalado por el destino en el que el hombre debía salir de la tierra a la luz. Ante la imposibilidad de encontrar un medio de salvación para el hombre, Prometeo roba a Hefesto y a Atenea la sabiduría de las artes junto con el fuego (ya que sin el fuego era imposible que aquella fuese adquirida por nadie o resultase útil) y se la ofrece, así, como regalo al hombre. Con ella recibió el hombre la sabiduría para conservar la vida, pero no recibió la sabiduría política, porque estaba en poder de Zeus y a Prometeo no le estaba permitido acceder a la mansión de Zeus, en la acrópolis, a cuya entrada había dos guardianes terribles. Pero entró furtivamente al taller común de Atenea y Hefesto en el que practicaban juntos sus artes y, robando el arte del fuego de Hefesto y las demás de Atenea, se las dio al hombre. Y, debido a esto, el hombre adquirió los recursos necesarios para la vida, pero sobre Prometeo, recayó luego, según se cuenta, el castigo del robo, por culpa de la torpeza de Epimeteo.

El hombre, una vez que participó de una porción divina, fue el único de los animales que, a causa de este parentesco con los dioses, primeramente *reconoció su existencia* y comenzó a erigirles altares e imágenes. Luego adquirió rápidamente el arte de articular sonidos vocales y nombres, e inventó viviendas, vestidos, calzado, abrigos, alimentos de la tierra. Equipados de este modo, los hombres vivían al principio dispersos y no en ciudades, siendo, así, aniquilados por las fieras, al ser en todo más débiles que ellas. El arte que profesaban constituía un medio, adecuado para alimentarse, pero insuficiente para la guerra contra las fieras, porque no poseían el arte de la política, del que el de la guerra es una parte. Buscaban la forma de reunirse y salvarse construyendo ciudades, pero, una vez reunidos, se ultrajaban entre sí por no poseer el arte de la política, de modo que al dispersarse de nuevo, perecían. Entonces Zeus, temiendo que nuestra especie quedase exterminada por completo, envió a Hermes para que llevase a los hombres el pudor y la justicia, a fin de que rigiesen en las ciudades la armonía y los lazos comunes de amistad. Preguntó, entonces, Hermes a Zeus la forma de repartir la justicia y el pudor entre los hombres: *"¿Las distribuyo como fueron distribuidas las demás artes?"*.

Pues estas fueron distribuidas así: con un solo hombre que posea el arte de la medicina, basta para tratar a muchos, legos en la materia; y lo mismo ocurre con los demás profesionales. *“¿Reparto así la justicia y el poder entre los hombres, o bien las distribuyo entre todos?”*: *“Entre todos, respondió Zeus, y que todos participen de ellas; porque si participan de ellas solo unos pocos, como ocurre con las demás artes, jamás habrá ciudades. Además, establecerás en mi nombre esta ley: Que todo aquel que sea incapaz de participar del pudor y de la justicia sea eliminado, como una peste, de la ciudad”*.

#### Robert Graves, Los mitos griegos I

Según cuenta, Prometeo era un Titán (especie previa a los dioses). Los Titanes son combatidos por Zeus. En esa lucha, Prometeo se pone del lado de Zeus y de los dioses junto a su hermano Epimeteo. Una vez que se produce el triunfo de Zeus y los dioses, Atenea decide dotarlo de los conocimientos para la vida. Es así que Prometeo posee el saber de la Arquitectura, Astronomía, Matemática, Navegación, Medicina, Metalurgia y otras artes útiles que a su vez transmite a la humanidad. Pero estas facultades y aptitudes que poseía Prometeo irritaron a Zeus. Un día se produjo en Sición una disputa sobre qué partes de un toro sacrificado se debían ofrecer a los dioses y cuáles se debían reservar a los hombres, y se invitó a Prometeo a actuar como árbitro. Él desolló y descuartizó un toro y luego cosió su piel y formó con ella dos sacos de boca ancha que llenó con lo que había cortado. Un saco contenía toda la carne, pero ésta la ocultó bajo el estómago, que es la parte menos apetecible de cualquier animal; el otro contenía los huesos, ocultos bajo una espesa capa de grasa. Cuando ofreció a Zeus los dos sacos para que eligiera, Zeus, fácilmente engañado, eligió el que contenía los huesos y la grasa (que siguen siendo la porción divina), pero castigó a Prometeo, que se reía de él a sus espaldas, privando a los hombres del fuego. *“¡Que coman las carne cruda!”*, exclamó.

Prometeo fue inmediatamente a ver a Atenea y le pidió que lo dejara entrar secretamente en el Olimpo, cosa que ella le concedió. Una vez allí, encendió una antorcha en el carro ígneo del Sol y luego arrancó de éste un fragmento de carbón vegetal incandescente que metió

en el hueco formado por la médula de una cañeja. Luego apagó la antorcha, salió a hurtadillas y entregó el fuego a la humanidad.

Zeus juró vengarse. Ordenó a Hefesto que hiciera una mujer de arcilla, a los cuatro Vientos que le insuflaran la vida y a todas las diosas del Olimpo que la adornaran. Y envió a esa mujer, Pandora, la más bella jamás creada, como regalo a Epimeteo, bajo la custodia de Hermes. Pero Epimeteo, a quien su hermano advirtió que no debía aceptar el regalo de Zeus, se excusó respetuosamente. Más enfurecido aún que antes, Zeus hizo encadenar a Prometeo desnudo a una columna de las montañas del Cáucaso, donde un buitre voraz le desgarraba el hígado durante todo el día un año tras otro; el tormento no tenía fin, porque cada noche (durante la cual Prometeo estaba expuesto al frío y la escarcha) el hígado volvía a crecer hasta estar nuevamente entero.

Pero Zeus, poco dispuesto a confesar que se había mostrado vengativo, excusaba su crueldad haciendo circular una falsedad: decía que Atenea había invitado a Prometeo al Olimpo para tener con él un amorío secreto.

Epimeteo, alarmado por la suerte de su hermano, se apresuró a casarse con Pandora, a la que Zeus había hecho tan tonta, malévolamente y perezosa como bella, la primera de una larga casta de mujeres como ella. Poco tiempo después abrió una caja que según le había advenido Prometeo a Epimeteo, debía mantener cerrada, y en la cual le había costado gran trabajo encerrar todos los Males que podían infestar a la humanidad, como la Vejez, la Fatiga, la Enfermedad, la Locura, el Vicio y la Pasión. Todos ellos salieron de la caja en forma de una nube, hirieron a Epimeteo y Pandora en todas las partes de sus cuerpos y luego atacaron a la raza de los mortales. Sin embargo, la Esperanza Engañosa, a la que también había encerrado Prometeo en la caja, les disuadió con sus mentiras de que cometieran un suicidio general.

otras vertientes ligadas y asociadas al desarrollado por Foucault. Por una parte, los estudios de los *institucionalistas* y, por otro, los *filósofos contemporáneos* que indagaron sobre la constitución de la subjetividad, ambos abrevando en el pensamiento originado por el psicoanálisis y sus desarrollos que derivaron en un amplio espectro de aportes para entender los procesos y fenómenos derivados de la acción educativa.

Destacamos en primer término los trabajos asociados al análisis institucional que tiene su origen en los sucesos del Mayo Francés como un gran activador del análisis de las instituciones educativas. De allí se destacan los trabajos de Georges Lapassade, René Lourau y Gerard Mendel, que dan comienzo a una serie de investigaciones que inauguran la sociología de las instituciones, de la que no quedan exceptuadas las instituciones educativas.

Estas investigaciones hacen mayor énfasis en las relaciones interpersonales, para lo cual toman como fuente diferentes teorías psicológicas—desde el psicoanálisis hasta la psicología sistémica, la gestalt o la psicología social—, y las determinaciones organizacionales, no en el sentido de la eficiencia—como se verá años más tarde dentro del pensamiento neoliberal y neoconservador—, sino más asociada a la tradición analítica inaugurada por Foucault, que hace foco en los efectos sobre la formación de las subjetividades y las diferentes formas organizativas (Lapassade, 1977; Loureau, 1988; Mendel, 1974; Kaës *et al.*, 1991).

#### *La crítica al sujeto contemporáneo*

Otro gran sistema de conceptos que abordan el tema educativo se vincula con los trabajos que provienen del análisis lingüístico y sus derivaciones hacia el llamado análisis político del discurso, que toma como referencia teórica a la lingüística, el psicoanálisis y los trabajos de la filosofía analítica de Ludwig Wittgenstein.

Este tipo de abordaje se interesa en la naturaleza discursiva de las acciones sociales, y para ello se detiene en el análisis del intercambio lingüístico que se produce en toda acción social, para lo cual postula la noción de discurso como articuladora de la acción social y el pensamiento. Esta corriente, con un desarrollo muy actual, es fructífera en la medida que sostiene la crítica a las nociones incluidas en todo

relato o en todo discurso pedagógico que informa, conforma y prescribe la acción educativa, en el mantenimiento de una postura política sobre la educación como práctica que se desarrolla en el seno de relaciones de poder.

Finalmente, nos referiremos a los trabajos derivados de Gilles Deleuze y Félix Guattari, quienes brindan la posibilidad de análisis de las relaciones sociales y sus consecuencias para la subjetividad. En verdad, este enfoque radicaliza los análisis sobre la subjetividad y lo que implica postular la inmaterialidad de las últimas determinaciones sobre identidades móviles cuyos sentidos se mueven en el campo del deseo y de las pulsiones que animan sus acciones. Se trata de aportes que procuran desentrañar y disolver de una manera radical el malestar en la cultura señalado por Freud y de esa manera levantar las represiones para que el deseo se manifieste en plenitud como forma de presentarse lo humano. De esta manera, lo social puede actuar como obstáculo o como construcción, no como un mero organizador de la subjetividad, sino como una determinación que impide la manifestación de lo subjetivo en el mundo.

Este planteo tiene vinculaciones directas sobre lo pedagógico al entender a la educación como una acción que procura determinar, formar a otro o darle entidad, pero conformando identidades funcionales a las necesidades sociales que en definitiva limitan el despliegue de lo vital.<sup>5</sup>

#### *Lecturas latinoamericanas*

A comienzos de la década de 1980, el posmarxismo y el postestructuralismo influyeron en los círculos intelectuales de América Latina, en particular en México, donde residía por entonces un importante con-

<sup>5</sup> Para tener referencia sobre nuevos planteos en el campo de la pedagogía relacionada con determinaciones sociales, recomendamos la lectura de Corea y Lewkowicz (2004), que resulta un intento por proponer nuevas ideas y abrir nuevos debates sobre el estado de la educación escolarizada en la actualidad. También recomendamos el film *Wittgenstein* (1993), dirigido por Derek Jarman, que puede encontrarse en la web.



tingentes de exiliados de las dictaduras de la región. El agotamiento del discurso funcionalista y del marxista afectaban también la producción teórica en educación, y probablemente fue la introducción de la lectura de Antonio Gramsci el hecho que abrió un camino superador de cierto estancamiento en la crítica antiescolar, que habían promovido, desde distintas vertientes teóricas, la difusión del trabajo de Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, y las ideas de Iván Illich. Gramsci también abordó la cuestión educativa, pero se adentró en aspectos pedagógicos, no solamente en su inscripción como aparato de Estado, o en su función reproductora. La noción gramsciana de "hegemonía" impactó en las discusiones académicas sobre la educación. Interesó el papel que la educación juega en la construcción del poder de un bloque histórico, y se comenzó a usar el mismo término para comprender las reglas del propio discurso pedagógico.

Sumada la influencia de Jacques Derrida, las categorías de *hegemonía y deconstrucción* habilitaron la comprensión de la teoría política de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. Si bien el tema educativo no forma parte del universo de esos autores, sus análisis fueron de utilidad para la elaboración de un marco teórico que por fin antagonizara con las diversas versiones del positivismo (de corte funcionalista o marxista). Debe agregarse la lectura de las obras de Pierre Bourdieu posteriores a *La reproducción*, y en especial la introducción en la discusión de dos categorías: *campo y distinción*. En adición, los aportes de la lingüística ayudaron a conformar un discurso político educativo y pedagógico que, aunque aún está en plena etapa de desarrollo, logró destrabarse de los límites del normalismo y colabora en la crítica al neoliberalismo pedagógico. En cuanto al psicoanálisis, tanto en su vertiente freudiana como en la lectura lacaniana, impactaron en la teoría pedagógica de manera determinante.

El nuevo discurso pedagógico al que nos estamos refiriendo enfrenta los términos que refieren a instancias ahistóricas ("la escuela es eterna"), al congelamiento de los roles ("el maestro es el apóstol del saber"), a la simplificación del vínculo educativo y a la identificación del educando con el individuo. La apuesta principal es a la educabilidad, tesis que se sustenta en la consideración de una entidad innovadora del discurso pedagógico y de la política educativa. El antiguo "menor" que estaba obligado a concurrir a la escuela para prevenir la

emergencia de su presupuesta maldad innata, y al cual el Estado liberal se obliga a educar como ciudadano adaptado a los valores dominantes, adquiere una categoría profundamente distinta y más compleja, la de "sujeto de derecho". Esta entidad, lejos de empaquetar al conjunto de los educados en un solo bloque, obliga a responder a distinciones entre los sujetos, de origen cultural, vocacional, regional, y a reconocer su diferencia con las injusticias sociales, étnicas, genéricas, típicas de la escuela moderna. La categoría "sujeto pedagógico", a su vez, aportó la posibilidad teórica de entender la complejidad de la relación educativa. "Sujeto de derecho" es una entidad de orden factual con directas consecuencias legales, en tanto "sujeto pedagógico" remite a una compleja propuesta de teoría pedagógica.

Si asociamos ambas categorías, con el estatus de "trabajadores", en lugar de "apóstoles", ya conquistado por los docentes hace décadas, se hace evidente que ha habido profundos cambios en la relación educativa. La escuela, por su parte, ha quedado descolocada puesto que se trata de un dispositivo destinado a emitir un discurso homogéneo y ocupar, paralelamente a la familia, el lugar central en la educación. La hegemonía de la escuela se fue afianzando durante el siglo XX en el campo socioeducativo, pero cuando al final de ese siglo la revolución tecnológica invadió el campo educativo con modalidades de mercado, el discurso pedagógicos se pobló de categorías ajenas y el mundo de la escolar resultó invadido por nuevos problemas.

La corriente pedagógica latinoamericana que hemos mencionado aporta elementos fuertes para la investigar nuevos acercamientos a la pedagogía. En esta oportunidad, la pedagogía no resulta un derivado de la filosofía, ni de la sociología, ni se subordina a la economía, sino que se le otorga entidad propia, que es síntesis de múltiples determinaciones; por ello en la educación se expresan múltiples problemas de la sociedad.

### 3. Conclusiones y desarrollos contemporáneos

Ante este panorama con múltiples aperturas y fuentes para los estudios pedagógicos podemos extraer algunas conclusiones actuales que resultan destacables.

a) La acción pedagógica y los fenómenos educativos están inscriptos en la realidad social y esta tiene una incidencia directa sobre la formación de los sujetos.

Según estos planteos no existe una sustancia individual sobre la que se opera para darle un sentido social, sino que la configuración social en la que se produce la acción educativa conforma y produce subjetividad.

b) Del carácter de esa configuración se podrán formar diferentes caracteres subjetivos; es decir, bajo una configuración de dominantes y subordinados se formarán sujetos acordes a estos tipos polares; de la misma manera ocurrirá en configuraciones hegemónicas o en configuraciones de explotación u opresión.

c) Al tener presente estos postulados, el sujeto educador que no es ajeno a la configuración ocupa un lugar clave en la formación de subjetividades al estar en situación de poder ser funcional, desde su posición, a la configuración social establecida o podrá subvertirla.

d) Que esta configuración no tiene un destino predeterminado sino que su perpetuación e incluso vigencia legítima depende en gran medida de la acción educativa.

e) Que este tipo de procesos adquieren materialidad en la acción educativa, pero se juegan previamente en el campo de las ideas y constituyen las configuraciones simbólicas e incluso imaginarias de las sociedades.

f) Que en la manera de acceder a estas comprensiones es necesario recurrir a métodos específicos para iluminar aspectos como por ejemplo la incidencia de lo institucional sobre la subjetividad, los productos de las relaciones intersubjetivas y los efectos intrasubjetivos de las intervenciones educativas.

g) Esto, además, tiene como consecuencia la dificultad para generalizar los estudios pedagógicos, lo que no significa objetar la posibilidad de sostener la cientificidad de los estudios pedagógicos, sino en todo caso indica la necesidad de definir la noción de ciencia a la que se adscribe.

Finalmente, en las configuraciones sociales donde actuaron fuerzas dominantes provenientes de otros contextos que calaron hondo en el sentido común del pensamiento social y pedagógico, los trabajos sobre colonización aún en curso nos pueden brindar nuevas aperturas para pensar los sentidos de la educación en nuestras sociedades.

## CAPÍTULO IV INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y EDUCACIÓN POPULAR

### 1. Manifestaciones pedagógicas alternativas en la historia de América Latina

En la génesis de la educación moderna está la convicción de la prioridad de la educación para el progreso de las naciones. Debe tenerse en cuenta que la escuela ha sido el instrumento más avanzado para educar de manera sistemática a grandes grupos sociales. Sin embargo, el sistema escolar contiene dispositivos de restricción de la instrucción pública destinándola a las élites y limitando el acceso de los sectores populares. Mas desde los albores de la modernidad educativa se registran reacciones contrarias, que sostienen categorías inclusivas de los diversos sujetos sociales. La cuestión que ocupaba el lugar principal en la discusión era la inclusión o exclusión en la escuela, es decir quiénes eran potenciales sujetos de la educación y quiénes eran insuficientes, y la extensión de sus años de escolaridad.

#### *Simón Rodríguez, padre de la educación popular latinoamericana*

Era de hombre moderno mandar los hijos a la escuela para que triunfaran individualmente ascendiendo en su nivel social, pero se consideraba una inversión inútil la educación de los pobres, los desarraigados, los indios, los negros. Frente a esa concepción levantó su voz un educador venezolano llamado Simón Rodríguez, a quien recordamos como el fundador de la educación popular en América Latina.

Rodríguez había sido maestro de Bolívar, sus familiares lo habían puesto a su cuidado al quedar huérfano. Entabló una profunda amistad con el joven Bolívar y juntos jurarían —años después— luchar por la libertad americana. Los amigos coincidían en el anhelo de construir sociedades democráticas en el continente.

Don Simón habría conocido a Jean-Jacques Rousseau, y como todo buen lector de su obra se debatió entre los dilemas de la educación moderna. Rousseau los expresa en el *Emilio*, o la educación considerando que el hombre es libre y bueno por naturaleza, pero la sociedad lo encadena; aunque por otra parte se preocupa de los principios del derecho político y la desigualdad, avanzando en la idea de *El contrato social*. En esa tensión entre la naturaleza y la sociedad se ubica el dilema del sistema educativo moderno.

Sin embargo, la propuesta de Rodríguez no se agota en ese tema. Lo más impactante es que alienta a los iberoamericanos a hacer el futuro con sus propias manos. Y ofrece estrategias para transitar tan escabrosa senda.

Rodríguez considera que la solución estriba en educar ciudadanos productores y desarrollar la industria y el comercio, motivando esas actividades con políticas proteccionistas. La base de su planteo es que cree profundamente en la igualdad de los hombres, a diferencia de los monárquicos y los republicanos conservadores de su época.

No se trata de una noción abstracta de igualdad, ni de la igualdad jurídica condicionada a obtener algunos niveles de instrucción previa como proponían otros. Era la igualdad que requería del trabajo para su concreción. Según don Simón, los hombres no nacían en la desigualdad a causa de la injusticia previa, no eran desiguales por razones de la naturaleza. La instrucción y la producción eran posibilidades y condiciones para recuperar el estado de igualdad social. La combinación entre ambas actividades encarnaría los saberes socialmente productivos que proveerían a la emancipación del iberoamericano.

Simón Rodríguez tenía una concepción profundamente democrática. Había aprendido en la obra de Rousseau que el individuo que vive en sociedad se halla en relación con sus conciudadanos y se debe al bien común. Y sostenía que "no hay atributo sin sujeto", porque "la persona moral no existe sin la persona real". Su concepto de individuo era el de un ser humano emancipado de la opresión e integrado generosamente a la sociedad.

Rodríguez fundó escuelas en casi todos los países andinos, siempre destinadas a los más pobres. Fue perseguido, sus escuelas confinadas a los barrios bajos o las afueras de las ciudades y murió en la mayor pobreza (Rodríguez, 2004, pp. 197-229).

### *La educación popular en la Revolución de Mayo*

Los criollos que lucharon por tener un país propio tuvieron la convicción de que debía educarse al pueblo. Hipólito Vieytes y Manuel Belgrano difundieron la enseñanza de la agricultura, la industria y el comercio, así como la náutica y la minería. Todas eran actividades destinadas a formar personas laboriosas y capacitar técnicos en ramas industriales indispensables para el progreso. Mariano Moreno introdujo en las escuelas *El contrato social* de Jean-Jacques Rousseau y difundió ideas revolucionarias en *La Gazeta*, el primer periódico patrio. Bernardo de Monteagudo, Juan José Castelli y el presbítero Juan Ignacio Gorriti contribuyeron a esa concepción, que puede considerarse la educación popular de la época. Recordemos que fue Monteagudo quien propuso, en la Asamblea del Año XIII, la supresión de los castigos corporales en las escuelas, incluyendo las palmetas y los látigos entre los instrumentos de tortura. ¿Cómo no considerarlo un defensor de la educación popular? Todos ellos querían impulsar el progreso del país, apoyándolo en el desarrollo de las economías locales, en la distribución de la tierra, en la independencia del capital inglés y en la representación del pueblo.

### *Los caudillos y la educación popular*

La conciencia de la necesidad de un cambio cultural estaba presente en las alternativas a la educación colonial heredada, que iniciaron varios caudillos del siglo XIX durante las guerras interiores. Les interesaba introducir los adelantos pedagógicos y tecnológicos que estaban en boga en Europa.

Sin embargo, la ambigüedad del término "educación popular" se pone de manifiesto cuando nos referimos a los caudillos del siglo XIX. Haremos una breve enunciación.

José Gervasio de Artigas, el caudillo uruguayo, creó escuelas rurales, se introdujo el Método Lancaster, que permitía enseñar simultáneamente a grandes grupos de alumnos. Artigas tomó contacto con el naturalista Félix de Azara e introdujo una de las más avanzadas tecnologías de la época: la imprenta. En ella se publicaron las cartillas y

catones,<sup>1</sup> el material didáctico que se usaba por aquel entonces para la enseñanza de la lectoescritura y la lectura de las proclamas del Ejército Libertador. Pero su coterráneo Fructuoso Rivera, el caudillo que sobresalió en la década de 1830, careció de la visión progresista de Artigas y no visualizó la difusión de la cultura como una cuestión de Estado. Enemigo de Artigas, lo declaró "traidor a la Patria".

Facundo Quiroga propició una educación subordinada a la Iglesia católica y a la sociedad conservadora. Pero la mayor parte de los caudillos impulsaron instituciones de enseñanza que superaran a las antiguas escuelas, parroquiales, municipales o maestros particulares que, en escaso número, se hallaban en las ciudades y sus cercanías. Vinculaban la extensión de la educación con la posibilidad de lograr el progreso regional y en, consecuencia, más autonomía frente a Buenos Aires.

Como señala Alicia Poderti (2000, p. 158), la nueva situación demandaba "nuevos símbolos y un lenguaje nacional, dotando a cada país de un proyecto cultural propio". Poderti introduce el tema del origen de la identidad cultural latinoamericana y los usos de ese término.

La educación popular, como anhelaba Simón Rodríguez —un liberal radicalizado de comienzos del siglo XIX—, es contradictoria con las propuestas de las clases ilustradas postindependentistas. Al respecto, la generación romántica de 1837,<sup>2</sup> auspiciaba un sistema meritocrático, con un ingreso calificado para la población. Signados por la ambigüedad entre el ideal de civilización y la sociedad real, fueron los que poblaron el imaginario pedagógico que dio origen a la estrategia escolar liberal conservadora. Los "seres degradados y grotescos" que el romanticismo de 1837 rechaza en sus textos, por considerarlos inconvenientes para llevar adelante su plan de progreso, están entre los primeros excluidos de la "educación popular".

Sin embargo, es importante señalar que en este período tienen actuación valiosos educadores que realizan una labor por demás trascendente. En el territorio argentino queremos destacar la figura de Juana Manso (1819-1875) quien sobrepasa las limitaciones de su época

<sup>1</sup> Según la RAE, el catón es un "libro compuesto de frases y períodos cortos y graduados para ejercitar en la lectura a los principiantes".

<sup>2</sup> Véanse las obras de Esteban Echeverría, *El matadero* y *La cautiva* (1837).

ca para llevar adelante la lucha por la reivindicación del lugar social y político de la mujer. Constituye uno de los antecedentes de las luchas feministas llevada a cabo en condiciones muy hostiles y cuya historia hay que unirla a las de Juana Azurduy y Juana Manuela Gorriti. En lo pedagógico, lleva adelante la experiencia de jardines de infantes que luego va ser retomada por la educadora Rosario Vera Peñaloza en la Escuela Normal de la Ciudad de La Rioja.

El otro educador para destacar es el uruguayo José Pedro Varela (1845-1879) quien en su corta vida deja asentada las bases del sistema educativo de su país, que queda plasmado en un libro cuyo título es por demás sugerente: *La educación del pueblo*, es decir, subjetiva el destinatario y no utiliza —como Sarmiento— el apelativo "popular" o "común".

Finalmente, mencionaremos a uno de los intelectuales más notorios de América Latina, quien iba a encontrar en Sarmiento un socio para el desarrollo del sistema educativo chileno: el venezolano Andrés Bello (1781-1865), que ocupó un lugar fundamental como intelectual durante su estadía en Chile, junto con Sarmiento, para la instauración de un sistema de educación pública en ese país.

#### *Civilización o barbarie. Instrucción pública y educación popular*

Los vencedores en la batalla de Pavón, representantes del poder central, diagnosticaron una distancia insalvable entre el poverío rural y los ricos.

El papel de la cultura moderna en la construcción de los poderes regionales no ha sido suficientemente referido por la historiografía, pero tiene una importancia capital para comprender el proceso de gestación de la metáfora "civilización o barbarie", así como lo tiene la insistencia de la clase dirigente, representada en este caso por Sarmiento, por evitar que se reconociera la existencia de elementos liberales modernos y republicanos, sustentados en el poder popular.

La educación del pueblo durante la segunda mitad del siglo XIX fue subordinada a la construcción de la nación dominada por la oligarquía porteña. Sarmiento, que representaba a los sectores más lúcidos, describió la situación como el enfrentamiento entre Rivadavia

(la civilización) y Quiroga (la barbarie), entre Buenos Aires y el desierto. Quien fuera llamado "padre de la educación popular" durante un siglo, sostenía que se trataba de una "lucha impotente" entre la inteligencia y la materia, entre la civilización europea y la barbarie indígena, que da lugar a escenas ajenas al "círculo de ideas en que se ha educado el espíritu europeo" (Sarmiento, *Facundo*, p. 38).

Sarmiento argumentaba la insuficiencia cuantitativa, cultural e ideológica de los sectores populares argentinos, y latinoamericanos en su conjunto, para saltar la brecha que los separaba de la civilización industrial. Amarra el futuro a una naturaleza indomable, que produce costumbres incivilizadas que no aceptan alternativa de cambio. Sarmiento observa la "barbarie" con interés folklórico, pero no le encuentra elementos comunes con la "civilización". Describe los oficios populares y da cuenta de la sabiduría que encierran, pero los reduce a ingenuas disposiciones que hubieran hecho historia, de no haber sido ya rebasadas por otra sociedad culta y superior. No vale la pena educar para el trabajo a infelices como el peón, el rastreador, el baquiano o el cantor. Pues para el escritor de *Facundo*, la "cultura de la inteligencia [...] es no sólo descuidada, sino imposible" (p. 33). Esa profecía cayó varias veces no solo sobre la Argentina, sino sobre América Latina, afectando la educación de su pueblo.

Sin embargo, de manera dispersa, incipiente, en muchas localidades —especialmente en el centro y el litoral del país— los caudillos propiciaron la fundación de escuelas o el mejoramiento de las antiguas "escuelas del Rey", transformadas en "escuelas de la Patria" que, a cargo de municipalidades y cabildos, se sumaban a las parroquiales. En todas las provincias, con mayor o menor fortaleza, hubo sectores liberales que propiciaron la injerencia del poder público en la educación, enfrentándose al monopolio eclesiástico y al conservadurismo. La propuesta más avanzada de la época fue la educación primaria obligatoria y gratuita que quedaría establecida por la Ley 1420 de 1884 para todas las escuelas nacionales, lo cual excluyó a los establecimientos dependientes de las provincias. Como el principio de laicismo no queda establecido de manera explícita en la ley, sino solo la exclusión de la educación religiosa en el horario escolar, muchas provincias de acuerdo con sus propias constituciones, optaron por incluir la gratuidad y la obligatoriedad, pero difirieron en la aceptación del

laicismo y varias de ellas sostuvieron hasta la actualidad la enseñanza de la religión en la escuela estatal. Debe aclararse que, de acuerdo con la Constitución de 1853 y sus sucesivas modificatorias, la educación no es una de las funciones delegadas por las provincias a la Nación, de modo que el alcance de las leyes votadas por el Congreso de la Nación que afectan la educación provincial ha sido repetidamente materia de debate.

El autor de *Facundo*, también entusiasta defensor de la educación pública, la consideró un instrumento para imponer un orden simbólico que representaba al poder central. Tal fue la fuerza de su mensaje que la clasificación de los caudillos como dirigentes de la barbarie fue aceptada por el progresismo liberal argentino durante todo el siglo XX y tuvo una negativa incidencia en la construcción de los discursos políticos pedagógicos alternativos. En las propuestas anarquistas, socialistas y liberales radicalizadas del siglo XX persistió la idea sarmientina de "educación popular", lo cual obtuvo las posibilidades de fortalecer una corriente democrática de docentes que actuó desde principios del siglo XX en el interior del sistema educativo.

El hecho de que Sarmiento eligiera a Quiroga como prototipo de caudillo, es producto de la bipolaridad que defiende. Su rechazo de las alternativas modernizadoras populares de la educación es expresión de los intereses unitarios y continuidad de una idea de "educación popular" fragmentadora de la sociedad.

El ocultamiento o la descalificación de las acciones educativas populares previas a las presidencias de Mitre y Sarmiento produjo varios efectos. Negar el pasado obliga a desconocer muchos elementos residuales o que aún mantienen su vigencia, que están en el presente con máscaras diversas. Esa negación es coherente con la utopía de los dirigentes liberales conservadores que fundaron nuestras instituciones suponiendo que podían hacerlo de manera inédita, sin contener elementos del pasado colonial, ni de las formaciones semirurales o modernizantes provinciales. Creyeron que era posible trasladar aquí el modelo europeo o norteamericano; pero copiar no es tan fácil. Incorporar elementos de la organización política, social y educacional de otros países y culturas puede enriquecer la educación solo si se tiene en cuenta lo propio, los lenguajes, las tradiciones y experiencias locales como la sustancia fundamental.

Nos hemos extendido acerca de la herencia cultural que no puede desconocerse cuando se menciona a la educación popular. Todo proceso educativo, de transmisión generacional o entre grupos sociales, lo es de traducción, es decir, de interpretación en otro contexto por parte de otros sujetos de un mensaje cultural.

Pero detengámonos en el carácter problemático del término "generaciones". Cruzadas por las distinciones, diferencias y antagonismos sociales y culturales, las relaciones inter e intrageneracionales lo son de poder. Lamentablemente, importantes relaciones de poder gestadas durante la Colonia fueron persistentes en la educación del pueblo. El ejemplo límite, pero ilustrativo, es el lugar que han venido ocupando los indígenas desde hace quinientos años. La relación que estableció con ellos el colonizador es una metáfora que vuelve repetidamente a cobrar sentido (Sarmiento, *La educación popular*, Introducción, pp. 13-25).

Debe dejarse constancia, sin embargo, de otras visiones del sujeto de la educación de la época. Es una tradición escolar establecer similitudes, sin duda existentes, entre *Facundo* y *Mis montañas* (1914) de Joaquín V. González. Pero la valoración del pueblo difiere en esos textos. Al contrario de Sarmiento, cuyo rechazo a las culturas de su región natal es orgánico, cerrado, casi siempre coherente, González está cruzado por una contradicción que estimula su interés antropológico y sociológico, y lo motiva a analizar las articulaciones entre la vieja cultura quechua-incaica, el cristianismo y las instituciones de la República. Más cercano en su inclinación estética y ética a la literatura de la salteña Juana Manuela Gorriti que a la producción antirrosista, González fue un miembro de la clase patricia del noroeste cuya preocupación por la cuestión nacional y social representó al sector más progresista del roquismo (véase Gorriti, 1998).

La obra *Mis montañas*, de Joaquín V. González, es un hermoso testimonio de la articulación de tradiciones en las fronteras entre la educación colonial y la escolarización moderna.

Por otra parte, las ideas de la "Escuela nueva o escuela activa" llegaron a nuestro país a través de inmigrantes que habían militado en las filas del anarquismo y del socialismo en Europa. También las maestras norteamericanas que se instalaron en la Argentina como parte del programa de Sarmiento tenían ideas modernas, imbuidas de los

mejores valores democráticos de los padres fundadores de los Estados Unidos que, en ese país, fueron tergiversados. Pero maestros como George Stearns, primer director de Estudios de la Escuela Normal de Paraná, o Mary O'Graham, rectora de la Escuela Normal N° 1 de La Plata, tenían conocimientos de didáctica y de psicología de la niñez, experimentaban modalidades de vinculación con alumnos y colegas que pretendían erradicar el autoritarismo, y creían fuertemente en el poder de la educación popular para producir los cambios morales y sociales que consideraban indispensables. Si bien no alcanzaron a ser discípulos de John Dewey, recibieron la herencia de Horace Mann y su concepto de educación popular asimilable a instrucción pública.

Muchos de ellos fueron atacados por las fuerzas conservadoras y tuvieron que abandonar el país, como fue el caso de Stearns. Mary O'Graham y sus compañeras eran mujeres vistas como aventureras, mujeres que habían abandonado sus deberes hogareños para emigrar, además de profesar, muchas de ellas, la religión protestante. Lo que hay que destacar es que Sarmiento esperaba que aquellas/os maestras/os inyectaran a las nuevas generaciones y a su comunidad la modernidad que suponía inexistente en la cultura de la población indígena y en los descendientes de españoles.

Tanto la impronta de aquellos docentes como de otros —como es el caso de Pedro Scalabrini, quien sucedió unos años después a Stearns en la Escuela Normal de Paraná— hizo mella en una o dos generaciones de educadores. Sin duda podemos incorporar a la serie de quienes lucharon por una educación popular a inspectores del Consejo Nacional de Educación como Carlos Vergara o Raúl B. Díaz o el primer presidente del gremio de maestros, la Liga Nacional de Maestros, Julio Ricardo Barcos. En la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, cuando la educación popular pasaba por la extensión de la escuela pública, ellos vivieron una permanente contradicción entre sus cargos burocráticos como inspectores del Consejo Nacional de Educación, el impacto que les producía la situación social de la infancia y sus propias ideas, que recorrían el espectro que abarcaba desde el liberalismo radicalizado hasta el anarquismo. Los casos más virulentos fueron los de Vergara y Barcos, quienes estuvieron en permanente conflicto con sus superiores jerárquicos por sus continuas diatribas, escritos y acciones concretas destinadas a llevar la educación

hasta los más pobres y a experimentar modalidades democráticas de enseñanza aprendizaje. A su vez, no ahorran críticas a sus colegas docentes por el carácter conservador de sus prácticas y la poca inclinación a los cambios que la tención de la niñez requería.

### *Alternativas dentro de la escolaridad*

Durante la primera mitad del siglo xx, las alternativas nunca abandonaron el campo de la escolarización. En varios países de América Latina las luchas por llevar la escuela al pueblo se cargaron de contenidos de las luchas sociales y culturales. Las experiencias mexicanas impactaron fuertemente en el resto de América Latina en el curso del proceso revolucionario que transcurrió entre 1910 y 1914, y que continuó hasta su institucionalización a fines de la década de 1920.

Entre otras notables experiencias, el gobernador del estado de Yucatán, Felipe Carrillo Puerto, entre 1922 y 1924, hizo de la educación popular y las ideas de la escuela racionalista, articuladas con la cultura y la lengua maya, el eje de su programa de gobierno. Solo en el primer año de su gestión fundó 417 escuelas públicas y tradujo la Constitución de 1917 al maya, además de legalizar la participación política de las mujeres, el divorcio, la reforma agraria y otras medidas de corte socialista. Pero especialmente fue durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, entre 1934 y 1940, cuando la educación del pueblo se extendió en toda la nación mexicana y fue un ejemplo que intentaron seguir —con menos éxito— otros movimientos latinoamericanos. Entre las expresiones de educación popular más fuertes podemos destacar el movimiento de los maestros rurales, las misiones culturales, la producción y distribución de millones de publicaciones.<sup>3</sup>

Por su parte, en Brasil, en la década de 1930 se desarrolla la "Escola Ativa" o "Escola Progressiva" que tiene como antecedente en 1882 la acción del educador Rui Barbosa, pero se expresó ampliamente desde la década de 1920 a través de un movimiento cuyo mayor exponente fue el educador Lorenzo Filho, junto a Anísio Teixeira y

<sup>3</sup> En México, en la década de 1950 se instaló el mayor programa conocido de textos gratuitos para toda la población escolar.

Fernando de Azevedo. El "Manifiesto da Escola Nova" de 1932 debe entenderse en el marco de las reformas nacionalistas populares que llevaba a cabo el gobierno de Getúlio Vargas.

En la Argentina, ni el anarquismo y los movimientos libertarios, ni el liberalismo de educadores vinculados al yrigoyenismo, cuyos experimentos consistieron mayormente en cambios de contenidos y en distensiones del vínculo pedagógico, lograron impactar en el modelo escolar. La inspiración de las alternativas que se propusieron fue europea, y los educadores y demás intelectuales que las protagonizaron, solo excepcionalmente se interesaron por asumir la raigambre iberoamericana.

Los latinoamericanos y caribeños innovadores de la primera mitad del siglo xx habían bebido en la escuela activa de corte socialdemócrata y llevaron a cabo experiencias que trataron de emular a aquella corriente, pero no lograron interceptar el curso del normalismo, ni se conocen intentos significativos por vincular las ideas que les proporcionaban las pedagogías socialdemócratas con la educación corriente y los saberes populares locales.

Excepcionales fueron las experiencias motivadas por la escuela racionalista del pedagogo catalán Francisco Ferrer Guardia, pero la mayor parte de los educadores que eran críticos del tradicional normalismo, optaron por el escolanovismo francés, alemán, italiano y, en menor medida, por la lectura de John Dewey. En cuanto a las reformas nacionalistas populares, o bien rechazaban frontalmente el pensamiento liberal (y en consecuencia no les cabía rescatar a Rodríguez), o simplemente desconocían su alcance más allá de las fronteras de la Gran Colombia.

No obstante, un grupo significativo de inspectores del Consejo Nacional de Educación, especialmente los que estaban destinados a los Territorios Nacionales, llevaron a las escuelas de los lugares más lejanos del país las ideas de la escuela activa, de la educación por el arte y de la participación de la comunidad. Su concepto de la educación era popular, al mismo tiempo que consideraban que la escuela debía integrar a las comunidades de los pueblos originarios y a los inmigrantes a la nación. Lucharon por el respeto a los alumnos, a los maestros que pasaban su vida en escuelas perdidas en la selva litoraleña o en la cordillera o en la soledad de la meseta patagónica; se en-

frentaron con la conducción del Consejo Nacional de Educación que pretendía imponerles sus criterios, valores y resoluciones burocráticas elaboradas en la Capital Federal sin el menor espíritu federalista.

En cuanto a la concepción de las diversas variantes de la pedagogía de la liberación de la segunda mitad del siglo xx, solo podían hacer lugar al ícono Simón Rodríguez, no a sus ideas sobre el comercio y la propiedad, ni a sus argumentos sobre la forma de gobierno. Solamente un conocimiento puntual de la historia latinoamericana facilitó a algunos autores advertir la actualidad de los elementos revolucionarios del liberal Simón Rodríguez. Pero la producción académica y la enseñanza de la teoría pedagógica, la filosofía de la educación e incluso la historia de la educación en las universidades e institutos de formación docente de nuestra región, redujeron sus referencias a la herencia cultural europea de corte liberal napoleónico.

Se comprende la ausencia de Rodríguez en el imaginario de los normalistas educados en el liberalismo positivista o en el catolicismo conservador. La historia de la educación latinoamericana y caribeña no ha sido, ni es, materia de enseñanza en la gran mayoría de los currículos de formación de maestros y profesores. La estructura de estos últimos sigue inscripta en la tradición liberal decimonónica. En cuanto a los educadores populares, no poseyeron el relato, aún inédito, de la historia de la educación latinoamericana. La fragmentación política y económica continental profundizó las dificultades para reconstruir las articulaciones históricas y aportar a un imaginario compartido. Por otra parte, no hubo una tradición pedagógica popular latinoamericana sostenida, sino recorridos interrumpidos, a diferencia de la tradición liberal y de la reciente influencia neoliberal, que se ha globalizado. No hay una identificación de los educadores con significantes iberoamericanos, latinoamericanos y caribeños, y aquellos se sienten débilmente reflejados en los signos de la nación.

## 2. Pedagogía de la liberación y educación popular. Las tendencias desescolarizantes

Por lo menos dos discusiones compartían las comunidades educativas de la época: el carácter reproductor o progresista del sistema esco-

lar y los efectos positivos o negativos de la vinculación del sistema escolar moderno con el mundo productivo. Ambas discusiones suponían la existencia de un sistema de educación indiscutiblemente público, que solo aceptaba la enseñanza privada como un complemento en casi todo el espectro de opiniones. Se debatía sobre la base de alternativas que mejoraran los vínculos políticos y las relaciones entre la educación formal y la sociedad, pero sobre la base de una población ya mayoritariamente escolarizada que, para los más fuertes detractores del sistema escolar, es decir, los reproductivistas, tendería a ensancharse aunque bajo la influencia de la ideología dominante.

### *Del reproductivismo a las luchas centroamericanas de los años 1970-1980*

Cuando los reproductivistas, con matices, dibujaban un espectro reactivo a la escolarización, ninguno de ellos siquiera imaginaba el torнадо neoliberal que arrasaría con la educación pública a fines del siglo xx. Sus críticas eran radicales y su lógica dicotómica. Profundas y muy bien argumentadas, no tuvieron efectos transformadores decisivos. De aquellos ataques frontales no derivó una nueva concepción del sistema educativo, sino vanguardias antisistema que no llegaron a impactar en las profundidades de la educación formal de manera acorde con la enorme denuncia. Con la excepción del aporte de un latinoamericano: Paulo Freire.

También en la pedagogía de izquierda de algunos países latinoamericanos tuvo influencia la escuela activa o nueva. Se sumó la experiencia soviética, en especial la lectura del Poema pedagógico del ucraniano Antón Makarenko, quien llevó adelante una tarea de educación de los niños y adolescentes abandonados en el campo, en experiencias de granjas colectivas autosustentables. La alfabetización masiva realizada por la Unión Soviética durante los primeros años de la Revolución fue una política educativa trascendente de la historia de la educación moderna. A comienzos de la década de 1960 la reforma educativa de la Revolución Cubana tuvo también un fuerte impacto.

En la Argentina, la izquierda era tradicionalmente liberal, sarmientina, laica y antiperonista. En los años de 1960 y 1970 siguió la



línea cubana, rechazando a la pedagogía de la liberación. Después de la dictadura muchos pedagogos, dirigentes sindicales docentes y educadores argentinos viajaron a Cuba para asistir a los congresos anuales de educación. A finales de los años ochenta, puede señalarse un acercamiento entre los "educadores populares" y la izquierda admiradora de la reforma educativa cubana.

Otra vertiente, vinculada con la Teología de la Liberación, extendió las experiencias de alfabetización y educación de adultos. Ambas corrientes tuvieron puntos de encuentro en Centroamérica, durante el período sandinista y la guerra civil salvadoreña, en los territorios de esos países y en los campos de refugiados dentro de Costa Rica. La educación popular actuó allí como un rico significante que provocó duros debates acerca de la subordinación o independencia de los programas de alfabetización respecto a la doctrina de las organizaciones políticas. Esas discusiones afectaron aspectos didácticos, como el uso de la "palabra generadora" de la propuesta de Freire, discutiéndose si esta debía ser indicada por las conducciones de las organizaciones o efectivamente generada por los alfabetizandos.

### *La pedagogía de la liberación*

El movimiento de la *pedagogía de la liberación*, si bien actuó en nombre de Paulo Freire, combinó la influencia del reproductivismo, de Iván Illich y del propio Freire. Este último formó numerosos discípulos que derivaron en un amplio espectro de posiciones. Algunos se integraron a grupos políticos de la izquierda doctrinaria, que concibieron la alfabetización como un instrumento de la lucha por el poder; en el otro extremo, el mismo aporte de Freire fue tomado por organismos internacionales y organizaciones no gubernamentales de corte socialdemócrata, donde en general se lo redujo a un método de enseñanza, aplicado en programas asistencialistas o absorbido por el normalismo escolar.

En la Argentina, la pedagogía de la liberación se desarrolló menos y más tardíamente que en el resto de América Latina, probablemente porque había nacido para un campesinado muy diferente al argentino. Pero no deben descartarse los inconvenientes de desarrollar una

metodología que otorga un lugar importante a la palabra del alumno para el normalismo y para la burocracia de los sistemas escolares. No es fácil el cambio de posiciones de los sujetos educando-dirigido y educador-dirigente, que conlleva la propuesta freireana. Con el antecedente de la Campaña de Alfabetización CREAR del año 1973, que toma estos principios en la producción de las cartillas, en la organización de los centros de alfabetización y en la acción de los alfabetizadores, recién después de la última dictadura (1976-1983) la pedagogía de la liberación tuvo influencia entre los docentes argentinos. Pero téngase en cuenta que la pedagogía de la liberación argentina solo llegó masivamente a los sectores populares cuando, desde los dos últimos gobiernos, se implementaron programas de alfabetización y terminación de la escolaridad que llegaron a los sectores que habían quedado excluidos como resultado de las políticas neoliberales de la década de 1990 y de la crisis de comienzos del siglo XXI.

La experiencia de alfabetización de Paulo Freire había nacido como emergente de las políticas desarrollistas de Brasil a comienzos de la década de 1960. Era esa una época de avance del campo democrático y del socialismo, de formación de nuevos sujetos político-educacionales. El movimiento freireano fue volviéndose complejo con el correr de los años; su mayor riqueza y causa de su larga vida fue su capacidad de articular una multiplicidad de actores constituyendo un nuevo sujeto. Pero nunca debe olvidarse que su origen estuvo en una disputa por la hegemonía de la educación del pueblo, que consistió en una pulseada capaz de arrastrar hacia su lado a la mayoría de los educadores progresistas, que estaban dispersos.

Sin embargo, Freire mantuvo una conflictiva relación con la izquierda dogmática, que rechazó sus aportes hasta avanzados los años de la década de 1980 por considerarlos plagados de categorías populistas, entre las cuales destacaban el uso del término "pueblo" en lugar de "clase social".

Justamente, una de las discusiones más fuertes de la izquierda latinoamericana respecto a la obra de Freire había sido su uso de la categoría "pueblo". Pero en 1992, la reforma de la Constitución Cubana trocó "clase social" por "pueblo" y "trabajadores" al referirse a los sectores sociales que serían la base del Estado, al mismo tiempo que se declaraba laico, es decir, libre de discriminación religiosa, y establecía

el voto directo a los diputados a la Asamblea Nacional y a las asambleas provinciales.

La educación cubana no había incorporado hasta entonces la pedagogía democrática en sus diversas variables: la escuela activa, de origen liberal, las tendencias libertarias (la escuela Summerhill de Inglaterra), la desescolarización (Iván Illich), ni las varias corrientes de educación popular latinoamericanas. La opción por una pedagogía bajo el modelo soviético cumplió su función en las primeras décadas de la Revolución. Hoy, los educadores cubanos se encuentran frente al reto de sostener el único sistema educativo latinoamericano que ha sido capaz de cubrir con una educación de calidad al conjunto de la población durante tres generaciones, en el marco del proceso de conexión del país con el mercado, con los medios de comunicación y con la tecnología capitalista.

### *El pensamiento de Paulo Freire y la desescolarización*

#### *La polémica con Iván Illich*

Para comprender el sentido y la actualidad de la propuesta de Paulo Freire resulta útil compararla con las ideas y la prédica de otra postura crítica de la educación dominante: la corriente encabezada por el sacerdote tercermundista Iván Illich<sup>4</sup> quien dirigía el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC), una institución de la orden de los jesuitas, que tuvo un papel notable entre la intelectualidad mexicana y latinoamericana de las décadas de 1960 y 1970 en México. Entre otras acciones de vanguardia, los sacerdotes jesuitas del CIDOC se psicoanalizaron, provocando la sanción de varios de ellos en el ámbito eclesiástico.

Iván Illich se hizo famoso por su producción a favor de la desescolarización, que consideraba el proceso idóneo para revolucionar la sociedad opresora. El más difundido de sus textos fue "La escuela, esa vieja y gorda vaca sagrada" (1968), discurso que pronunció desde los balcones del Palacio Quemado, sede del gobierno nacional de Bolivia,

<sup>4</sup> Véase <www.ivanillich.org.mx>.

en ocasión de la asunción presidencial del general Juan José Torres, en 1972. Los maestros, una de las principales fuerzas que llenaban la plaza apoyando al presidente electo, fueron echados por Illich, quien les aconsejó que abandonaran la escuela, vieja, gorda y solo destinada a garantizar el orden existente. En otros trabajos siguió desmontando el aparato escolar, así como el sistema público de salud y promoviendo la sustitución de los profesionales en educación por activistas culturales que se desplegaran en un campo pedagógico informal.

Por el contrario, Paulo Freire aportó la crítica que más rédito ha dejado en vistas a producir alternativas no solamente para la educación no formal, como se ha sugerido algunas veces, sino con impacto en el sistema escolar latinoamericano e incluso de países de otros continentes. Su denuncia constituyó una ruptura epistemológica con la posición del sujeto pedagógico de la modernidad, esa unidad de docente y alumno signada por el autoritarismo y el desconocimiento del derecho a la palabra por parte del educando.

Debe anotarse que Freire nunca atacó a la escuela, sino que dirigió su crítica a la relación pedagógica entre educadores y educandos de una manera más general, es decir, con categorías aplicables no solamente a los docentes y los alumnos escolares sino a todos los sujetos sociales vinculados por la educación. Freire insistió en la necesidad de enseñar, en la valorización del docente, y sus propuestas se dirigieron a la educación de los analfabetos y los adultos (Puiggrós, 2005, cap. 1).

Podría decirse que la trayectoria de Paulo Freire es un producto tanto de las luchas políticas como del enfrentamiento entre modelos pedagógico comunicacionales que se han desarrollado en el interior del campo progresista latinoamericano durante los últimos treinta años. Su obra está compuesta por elementos que provienen de tendencias teóricas y políticas muy distintas, pero se articulan para solucionar el problema de la educación-comunicación entre el educador, proveniente de la "cultura dominante" y el educando despojado de esa cultura, pero portador de la propia. Es un elemento decisivo que educador y educando compartan la aspiración a una sociedad más justa y más democrática, pero no se agota en ello la teoría freireana, sino que se trata de una producción teórica que no puede reducirse a paradigmas simples. Lejos de ser fundamentalista, la pedagogía de Freire es el resultado de complejas combinaciones discursivas.

Comprender la naturaleza combinatoria del pensamiento de Freire es una condición para lograr interpretarlo y para explicar el alcance de su influencia en la historia reciente y en las perspectivas futuras. Muchos analistas lo han elogiado o criticado midiendo su adecuación a algún modelo que ellos consideran correcto. Han debido forzar un carácter estructural de los enunciados de Freire: su capacidad de desplazamiento dentro de los límites de las pedagogías democráticas. Pero al tratar de fijar a Freire en sentidos únicos y últimos, esos críticos no pudieron explicar la relación entre Freire y América Latina, ni el misterio de su adopción por educadores de todo el mundo.

Hablar de "método freireano" es un error, excepto que se esté refiriendo únicamente a su estrategia de enseñanza de la lectoescritura para adultos. De todos modos, no debe reducirse el aporte del autor a un método cuya novedad técnica es limitada pero cuyas consecuencias políticas y pedagógico-comunicacionales son muy amplias. Lo son por su capacidad de intervención en las profundidades de los procesos de constitución de sujetos. Lo son también porque la concepción freireana descubrió la importancia del encuentro pedagógico comunicacional entre educador y educando, de ese momento en el cual se instaura una relación de poder entre culturas, entre lenguajes y entre generaciones.

Es en aquel instante, en el del encuentro entre educador y educando, cuando se pone en juego la reproducción de la enajenación (un término profusamente usado por Freire) o el comienzo de un vínculo nuevo que permita transitar hacia la desalienación de los sujetos populares. De las posiciones que ocupen o construyan maestros y alumnos surgirá la posibilidad o la imposibilidad de construir una nueva cultura. Lo crucial es que ambas perspectivas son posibles, que puede alterarse la relación vertical en la comunicación y en la enseñanza aprendizaje.

El acto pedagógico comunicacional no consiste ya obligatoriamente en la revelación de los saberes eternos e inmutables del educador, ya sabemos que la cultura no está depositada solamente en el educador. El educando puede ser reconocido, reconocerse como productor de cultura y reclamar su lugar en el diálogo. En consecuencia, el educador y el educando han dejado de ser actores definitivamente designados para el vínculo pedagógico comunicacional. Ahora son

tan solo posiciones discursivas, lugares ocupados como resultado del triunfo de unos sectores sociales sobre otros, de unas generaciones sobre otras. El educador puede ser educando y el educando educador.

#### *Diferentes momentos en el pensamiento de Paulo Freire*

En síntesis, consideramos que el discurso freireano se originó en varias articulaciones: primero, aquella donde se encontraron en la década de 1960 el progresismo desarrollista, el cristianismo revolucionario tercermundista y el nacionalismo popular latinoamericano; segundo, el existencialismo cristiano, el psicoanálisis que miraba a la sociedad y el marxismo tercermundista; tercero, la concepción educativa de la evangelización, la tradición de la llamada "escuela activa o nueva" (en la cual habían militado educadores que acompañaron a Vargas en su primera gestión de gobierno) y los desarrollos críticos del modelo pedagógico comunicacional asistencialista.

La riqueza del aporte de Paulo Freire residió en su capacidad de síntesis de los elementos pedagógicos distintos, que provenían de tan diversas corrientes. Anticipándose a los filósofos posmodernos, Freire organizó su vida intelectual huyendo de la metafísica. De niño, estuvo entre su madre católica, su padre espiritista y el paganismo de la cultura del nordeste brasileiro. Según él mismo relata, nadie lo obligó y fue libre en su elección religiosa. Por eso dedicó su primer libro, *La educación como práctica de la libertad*, de la siguiente manera: "A la memoria de Joaquim Temístocles Freire, mi padre. A Edeltrudes Neves Freire, mi madre. Con ambos aprendí muy temprano el diálogo."

Optó por el catolicismo materno pero huyó de la Iglesia al reconocer que el cura del pueblo servía a los ricos y abandonaba a los pobres del evangelio. No renegó entonces del catolicismo sino que consideró que hay distintas interpretaciones y entendió la interpretación como una acción política militante. Interpretar al otro en el momento del diálogo, usando el diálogo como metodología y como espacio de encuentro entre educador y educando, es uno de los elementos fundamentales de la concepción freireana. Por esa razón terminó la mencionada dedicatoria dirigiendo a sus hijos la siguiente frase: "Con ellos continuó el diálogo que aprendí con mis padres" (Freire, 1972, p. 1).

A comienzos de la década de 1960, Paulo Freire estaba influido por el existencialista católico Emmanuel Mounier, el liberal católico Jacques Maritain, el psicoanalista social Erich Fromm, el marxista tercermundista Franz Fanon, y los católicos críticos brasileños Tristán de Ataíde y el padre Vaz. Sus discípulos en aquella época eran algunos educadores populares de Brasil vinculados con los programas desarrollistas y nacionalistas populares de alfabetización, educadores laicos y religiosos, y los analfabetos de Recife. Rechazando construir una pedagogía que derivara directamente de algún modelo de pensamiento, el diálogo que estableció con sus padres intelectuales y sus hijos político-pedagógicos estuvo mediado por la interpretación.

Freire quería interpretar el tránsito que definía su época comprendiendo "el misterio de los cambios", sin ser "un simple juguete de ellos" (Freire, 1972, p. 47). Decía que, en el pasaje de una época hacia otra que estaba viviendo Brasil, para el educador no era posible discutir un tema específico sin tener en cuenta la totalidad del clima cultural que se iniciaba. Tanto los problemas como las teorías debían someterse a una prueba tan severa como la evaluación de la vigencia de su significado. En el texto que estamos analizando, Freire pregunta: "¿Qué temas y qué tareas comenzaron a perder significado dentro de la sociedad brasileña y la llevaron a la superación de una época y el inicio de otra?" Y responde: "Todos los temas y todas las tareas características de una sociedad cerrada" (Freire, 1972, p. 47).

Freire no tiene ninguna pretensión empirista, no refiere las teorías a la experiencia pura. No cae en las posiciones simplificadoras de muchos educadores populares, no califica las teorías de acuerdo con un concepto fundamentalista de "realidad". La referencia del autor son los problemas, esto es, un espeso tejido político cultural de incierta esencia y de impredecible futuro, una materia en tránsito, una serie de coincidencias efímeras entre distintos registros de lo social. Temas y tareas pierden significado en el tránsito entre una parte de la sociedad brasileña y otra.

Los fragmentos de la sociedad tradicional recién habían comenzado a vincularse nacionalmente en los gobiernos de Getulio Vargas (1930-1945 / 1950-1954), pero los restos de un ruralismo profundo y del aislamiento cultural popular de la cultura moderna gobernante aún eran determinantes. Cuando Freire escribió su primer libro, tran-

sitar hacia la modernización era una necesidad profunda de la sociedad brasileña, aunque no todos los sectores la propiciaran y pese a que cuando Freire escribió *La educación como práctica de la libertad* estaba en el exilio, saliendo de prisión.

Los militares habían derrocado al presidente João Goulart, quien impulsaba un proceso de modernización basado en alguna participación popular y en el ensanchamiento de las libertades democráticas. La dictadura que se instauró en el poder en 1964 tuvo una característica peculiar en comparación con el resto de las que sufrieron los países latinoamericanos después de la Segunda Guerra Mundial: llevó adelante un proceso de modernización haciendo crecer la economía del país e industrializándolo, con base en el modelo desarrollista de la época.<sup>5</sup> Al mismo tiempo, reprimió el movimiento político y social y detuvo el avance cultural de grandes sectores de la población.

En un sentido, el tránsito al cual se refiere Freire es la modernización, y el problema que señala, su relación con la democracia. En otro sentido, Freire se preocupa por el papel de las subjetividades en ese tránsito. Atiende muy especialmente los procesos de constitución de los sujetos político culturales, a los que considera determinantes de las posibilidades prospectivas de la sociedad. Trata de interpretar el tránsito pedagógico comunicacional de la sociedad tradicional a la sociedad moderna (partiendo de un esquema típicamente desarrollista) y descubre que está tejido con hilos políticos. Entonces, pone en evidencia las limitaciones de la sociología funcionalista y su modelo comunicacional. Escribe *Extensión o comunicación* (1973), e intercambia cartas con Mario Cabral en las que sostiene que la educación debe insertarse en el proyecto cultural global que supone todo proyecto político. "Un ministerio de Educación, no importa en qué sociedad —dice— es siempre un ministerio político" (1977). El breve contacto con la sociología queda atrás para dar paso a una posición eminentemente política que sostendría hasta sus últimos días.

<sup>5</sup> El término "desarrollismo" refiere a la escuela sociológica y económica dominante en América Latina durante las décadas de 1960 y 1970, que construyó un modelo de corte keynesiano para el desarrollo de la región, aunque limitando el concepto de progreso a la dependencia estructural de los países latinoamericanos respecto a la economía norteamericana.

Freire tenía ciertos rasgos que son indispensables para actuar en política y para comprender la naturaleza política de la sociedad. Era capaz de sentarse una y otra vez frente a la hoja en blanco. Sobre la alfabetización de adultos decía: "Me parece interesante que el hecho de haber tratado este tema varias veces no mata en mí, ni siquiera disminuye, cierto estado de espíritu típico de quien discute un tema por primera vez" (1984, p. 125).

Era capaz de apostar su prestigio dirigiendo programas educativos en los gobiernos nacionalistas populares que tuvo Brasil, con Vargas y con Goulart. Desde una condición eminentemente política, la de exiliado, se había metido en las profundidades de Guinea-Bissau. En 1975 escribió a Mario Cabral: "Como hombre del Tercer Mundo, como educador consciente de su compromiso con este mundo, mi posición —y la de los compañeros con quienes trabajo— no puede ser sino esta: ofrecer al pueblo de Guinea-Bissau nuestra contribución en toda la medida de nuestras fuerzas" (1977, p. 101).

En los últimos años, lejos de acomodarse en el prestigio de su propia palabra, decidió probar suerte con el Partido Trabalhista como Secretario de Educación de la Municipalidad de San Pablo. Para entonces, el hombre que había comenzado su carrera política como Director del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife a comienzos de 1960 había obtenido los máximos honores de las universidades y los organismos internacionales más importantes del mundo.

Su pensamiento se había nutrido de lecturas marxistas. Pero un lazo profundo con el existencialismo cristiano seguía siendo determinante. Pese a las presiones de la esquemática izquierda latinoamericana no había cambiado su lenguaje, cuya heterodoxia, es decir, sin ajustarse a ningún dogmatismo, tenía un fuerte poder revulsivo. Permitía intervenir en los discursos cerrados, modélicos, despojados de politicidad. Impactado por las dificultades que tuvo su gestión de gobierno en San Pablo, sus últimos escritos combinan la transmisión de esa experiencia con el intento de dibujar un horizonte para los luchadores del campo de la comunicación y la educación.

"Esperanza" fue la última palabra que Freire ligó a su discurso pedagógico comunicacional. Esperanza como elemento constitutivo de los sujetos y como meta. Alcanzar la esperanza en un mundo desesperanzado. Había tejido Freire mucha tela desde la cual abrir un man-

to de esperanza. Su herencia se componía de cuatro ideas principales: la educación está profundamente ligada a los procesos comunicacionales, pero ambos han sido contruidos con los hilos de la política; la opresión se produce a través de registros específicos, entre los cuales se destaca el comunicacional-educacional; la relación bancaria entre educador y educando es una manifestación específica —con reglas propias que hay que deconstruir— de las relaciones generales de la sociedad; educador y educando no son posiciones esenciales sino política e históricamente constituidas, lo cual significa que es posible la constitución de nuevos sujetos educadores y educandos, que alteren a los sectores que han sido colocados en el lugar de la emisión y de la recepción; la preeminencia de la política sobre una pedagogía excesivamente sociologizada abre la posibilidad de la esperanza porque acaba con la metafísica pedagógico-comunicacional y muestra el papel del deseo y la voluntad humana en los procesos históricos.

Paulo Freire estuvo, y su obra está, en el borde de nuestra época, que tiene muchas facetas. Entre ellas se destacan: las fronteras entre los sujetos que produjo la modernización dependiente de la América Latina de posguerra y los abismos que está produciendo la salvaje modernización neoliberal entre ricos y pobres, viejos y nuevos, ocupados y desocupados, nuevos analfabetos y élites altamente capacitadas; las fracturas entre la pedagogía dominante en la cultura occidental y los difíciles procesos de constitución de los sujetos con capacidad de liberarla y liberarse; la clausura (Derrida, 1989; De Miguel, 1997) de la pedagogía tradicional (en el sentido freireano de simultaneidad de denuncia y anuncio, de caducidades parciales de los modelos pedagógico comunicacionales anteriores produciendo aperturas parciales de nuevas propuestas) en su intersección con la esperanza.

*Pedagogía de la esperanza* (1993) contiene un imaginario, horizonte de posibilidades, apertura de nuevas rutas en medio de la neblina neoliberal que desdibuja los sujetos y esconde la posibilidad de la historia. Freire apostó a la contingencia de la historia y, por lo tanto, a la posibilidad de alteración de la herencia y fundó su pedagogía precisamente en esa imprevisibilidad. Pero la imprevisibilidad de las articulaciones políticas, sociales y culturales no elimina la permanencia y la vigencia de las esperanzas universales de justicia social, de democracia plena, de un mundo humano.

Precisamente, el carácter articulador del imaginario freireano tiene el valor de permitir su apropiación por parte de los norteamericanos herederos de Horace Mann y John Dewey –y hoy radicalmente antineoliberales– y de los educadores populares de Malasia y Filipinas. La pedagogía de la liberación llegó al final de la vida de Freire como “pedagogía de la esperanza”. Es de esperarse que sus sucesivas transformaciones tengan la fuerza necesaria para detener esa restauración metafísica (la de una imposibilidad esencial del hombre) que impone la pedagogía neoliberal.<sup>6</sup>

### 3. Reflexión final

¿Cabría preguntarse sobre nuestra liberación de las marcas del pasado? ¿Es necesario liberarse del espectro de Simón Rodríguez? Las sucesivas generaciones de intelectuales recibieron o aceptaron herencias distintas, fueron introducidas y construyeron sus identidades en diferentes tramas de significaciones. No por ello ha sido clausurada la posibilidad de nuevas inscripciones genealógicas ni de articular linajes vinculando elementos cuya relación estuvo obstaculizada o prohibida. Como el caso del venezolano, cuyo mayor peligro radica en que su obra contiene una denuncia y un anuncio (en el sentido que lo plantea Paulo Freire), y que no se conformaba con acertar o errar, sino que rompía el círculo de la política de su época, invitando a inventar.

Pero el significante “Simón Rodríguez” no debe ser tomado linealmente como hecho previo, que sustituya otros antecedentes de la historia cultural y educativa iberoamericana. Es, en todo caso, una invitación a desarrollar una nueva experiencia, a partir de reordenar la pretérita. Interesa recuperar a Simón Rodríguez en el punto de encuentro, de cruce, entre la sincronía y la diacronía, en la conformación de América Latina como sujeto pedagógico.

<sup>6</sup> Recomendamos los videos <[www.youtube.com/watch?v=HRgJFMu9Kpk&feature=endscreen&NR=1](http://www.youtube.com/watch?v=HRgJFMu9Kpk&feature=endscreen&NR=1)> y <<http://www.youtube.com/watch?v=LXmggKLAJrw>>.

## CAPÍTULO V LA PEDAGOGÍA MÁS ALLÁ DE LO ESCOLAR

### 1. Diferentes ámbitos de la práctica educativa

Es habitual asumir que la educación transcurre dentro de un espacio específico y socialmente diferenciado, como es la institución escolar. El encuadre del tema dentro de las estrategias de socialización –tal como lo vimos en el capítulo III a partir del trabajo de Berger y Luckman– resulta apropiado para analizar este aspecto, pero dando cuenta de que si bien la institución escolar es la garantía de una acción sistemática, metódica, sostenida en el tiempo e intencional, no es el único ni exclusivo espacio que brinda educación. Sin embargo, su modelo, como forma organizativa, trascendió y permeó a todos los otros ámbitos que organizan acciones educativas.

Tres películas pueden servirnos para un análisis centrado en el sentido de lo educativo: *Das Weisse Band* (The White Ribbon, La Cinta Blanca), de Michael Haneke, 2009; *Les choristes* (Los coristas), de Christophe Barratier, 2004; *Si puo fare* (Sí se puede), de Giulio Manfredonia, 2008.

Se observa en esas películas que la acción educativa se puede desarrollar en ámbitos bien distintos a los asignados socialmente para ella. La familia, un internado para niños, un instituto psiquiátrico, un sindicato, una fábrica, una cárcel, son todos lugares donde de diferentes maneras se llevan adelante actividades que procuran sostener su funcionamiento, impulsar nuevas experiencias en sus integrantes para asegurar su desarrollo personal, procurar dar soluciones colectivas a los problemas que se presentan o transmitir a las generaciones más jóvenes los parámetros sobre los cuales se organiza la vida social para su reproducción.

A este tipo de actividad que se observa en ámbitos diferenciados de los escolares se los suele denominar “de carácter no formal o informal”, dando cuenta de una característica respecto a la formalidad y