

y a las sociedades. Políticas de Estado que involucren a las regiones en el mediano y largo plazo deberían facilitar la reconexión de zonas que comparten pasados, condiciones económicas y culturales, pero están distanciadas por circunstancias políticas muchas veces carentes de actualidad.

El problema de la integración admite diversas formas de abordaje, entre las cuales la cultura y la educación tienen un relevante papel. En la primera parte de este ensayo discutiré la carencia de proyectos alternativos de las teorías reproductivistas, y en la segunda parte, propondré reconstruir una historia de la educación que enhebre las alternativas tendientes a aportar capital social y cultural a nuestros países. Les daré especial importancia a las miradas político-pedagógicas iberolatinoamericanistas y caribeñas. En la tercera parte del texto, interesa especialmente revalorizar la experiencia iberolatinoamericana y caribeña, en el convencimiento de la continuidad de su historia y de la potencia educacional de su pueblo. Finalmente, trazaré algunas líneas programáticas, tan solo con la idea de dejar sentada una orientación posible de la integración de los saberes socialmente productivos de nuestros países.

En esta versión agregué las referencias que había omitido en la presentación de este trabajo al Concurso sobre Memoria y Pensamiento Iberoamericano, del Convenio Andrés Bello, para respetar la condición de anonimato.

ADRIANA PUIGGRÓS  
22 de agosto de 2004

## PARTE I

### Las alternativas cambian con el tiempo

#### 1. Del reproductivismo a la polémica Freire-Illich

En los años ochenta del siglo XX, aún seguía vigente una utopía evolucionista que pronosticaba para las últimas décadas altos niveles de alfabetización, superación de la deserción y del fracaso escolar; con instrumentos de análisis social de corte funcionalista, se hacían proyecciones lineales de la situación, de las tendencias y de los efectos positivos que supuestamente producirían los programas de los organismos internacionales para los países llamados subdesarrollados.

La estructuración de la educación moderna aún no mostraba signos de crisis orgánica. Los mayores problemas que presentaba eran producto de la expansión de los sistemas escolares, antes que de su fracaso. La población tenía confianza en la escuela y en la universidad. A fines de los sesenta, especialmente en países donde el sistema escolar no era inminentemente de corte napoleónico, se produjeron masivas manifestaciones pidiendo la democratización de las universidades. La problemática de estas últimas reflejaba el crecimiento de la demanda, por parte de generaciones que alcanzaban a terminar la enseñanza media, tanto en los países avanzados como en los periféricos. La educación escolarizada, ya centenaria, también requería profundas reformas, pero no peligraba la integridad de los sistemas escolares, al punto que era posible criticarlos frontalmente sin perjudicar la educación pública.

Cuatro corrientes críticas agruparon a los educadores y políticos de centro-izquierda y de izquierda, a quienes, en el lenguaje de aquella época, podríamos clasificar como "desarrollistas" y "revolucionarios". La izquierda francesa, inglesa y norteamericana encabezaron un mo-

vimiento fuerte en medios académicos: el reproductivismo. Sus ideas tuvieron una importante difusión en universidades iberoamericanas y caribeñas, especialmente, al extenderse las maestrías destinadas a la formación postgraduada de los docentes.

El punto de coincidencia, entre los autores del reproductivismo, fue la consideración de la educación como un dispositivo de reproducción de la ideología dominante. Las referencias fundamentales de esa corriente fueron el texto *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* de Louis Althusser (1918-1990) y la obra de Pierre Bourdieu (1930-2002), en especial su libro en coautoría con Claude Passeron, *La reproducción*, que dio nombre a esta corriente. El primero fue profusamente leído en cátedras de universidades e institutos de formación docente latinoamericanos, en tanto el segundo presenta un ordenamiento deductivo difícil de transitar, por lo cual fue más objeto de frecuentes citas, que cuidadosamente estudiado. El libro de Baudelot y Establet, *La escuela capitalista de Francia*, fue otro clásico. Por su parte, el inglés Basil Bernstein (1924-2000) introdujo una teoría lingüística de la reproducción social, argumentando segmentaciones escolares, acompañadas del éxito o fracaso en el aprendizaje, correspondientes a los códigos de clase. Su trabajo *Class, Codes, and Control* impactó en ámbitos académicos especializados.

Dos autores norteamericanos, Bowles y Gintis, publicaron en los años setenta un libro que asombró a una comunidad educativa acostumbrada a creer que la educación estadounidense cumplía con los preceptos democráticos instalados por los fundadores de la nación americana. Con argumentos que exhibían la desnudez del rey, denunciaron que la inequidad y la desigualdad ayudaban a reproducir el sistema escolar. Autores posteriores alinearon la crítica de Bowles y Gintis con las corrientes históricas del reformismo de Horace Mann y el pragmatismo de John Dewey, y apostaron a una corriente radical que tuvo en su mirada a la escuela, pero que en la actualidad denuncia fuertemente al proyecto educativo neoliberal en su conjunto. Entre los representantes más destacados se encuentran Ira Shor, Martín Carnoy, Henry Giroux, Peter McLaren, Michael Apple, Carlos A. Torres y otros.

## 2. La desescolarización

Una corriente más fue la encabezada por el sacerdote tercermundista Iván Illich, quien se había instalado como vicerrector de la Universidad Católica de Puerto Rico en 1956, creando de inmediato el Instituto de Comunicación Intercultural y dirigiendo tiempo después, en Cuernavaca, México, el Centro Intercultural de Documentación (Cidoc). Illich era un notable políglota, formado para trabajar en las oficinas del Vaticano, y conocía perfectamente el Derecho Canónico, la diplomacia y las ciencias políticas eclesiásticas. Sin embargo, prefirió emigrar a América Latina, donde generó una actitud crítica hacia la burocracia de la iglesia católica, que culminó con el psicoanálisis de los sacerdotes del Cidoc, a cargo de una reconocida profesional mexicana, provocando la sanción de varios de ellos por parte de las jerarquías eclesiásticas. Illich se hizo famoso por su alegato a favor de la eliminación de la institución escolar, proceso que consideraba idóneo para revolucionar la sociedad opresora.

Es notable la anticipación que aportó Illich acerca de un mundo tecnificado, en el cual el trabajo humano perdería su valor y grandes masas estarían desocupadas. Consideraba a América Latina una sociedad feudal y adhería a la teoría del dualismo sociocultural, que suponía la existencia de dos sociedades divorciadas entre sí en la región. Sostenía que la situación sería grave porque sus países pararían de la era de la agricultura primitiva a la era del jet. La mayoría marginada crecería mucho más que la minoría escolarizada, lo cual constituiría un nuevo tipo de fractura, distinta a las formas resultantes de las tradicionales de discriminación de la sociedad hispanoamericana. En pleno siglo XX era difícil vislumbrar el dantesco cuadro con el que se iniciaría el siglo XXI.

Pero Illich era contrario a la combinación entre tecnologías del pasado y tecnologías del futuro. Entre las caducas, incluía los ferrocarriles, los sistemas escolares y los sistemas de salud. Había que deshacerse de ellos: "Latinoamérica no debe darse el lujo de mantener instituciones sociales obsoletas en medio de proceso tecnológico contemporáneo"<sup>1</sup>. Pero recomendaba vigilar que esas instituciones no

<sup>1</sup> Iván Illich, *En América Latina, ¿para qué sirve la escuela?*, Buenos Aires, Ed. Búsqueda, 1974, p. 15.

fueran reemplazadas por otras que obstruyeran la libertad ilimitada que los hombres requerirían para aprender a vivir.

El más difundido de los textos de Illich fue *Esa vieja y gorda vaca sagrada*, reproducción del discurso que pronunció desde los balcones del palacio Quemado, sede del Gobierno nacional de Bolivia, en ocasión de la asunción presidencial del general Juan José Torres, en octubre de 1970. Los maestros, una de las principales fuerzas que llenaban la plaza apoyando al Presidente, fueron mandados a sus casas por Illich, quien les aconsejó que abandonaran la escuela, pues en ella su única posibilidad era ser agentes reproductores del orden existente. En otros trabajos, Illich siguió desmontando el aparato escolar, así como el sistema público de salud<sup>2</sup> y promoviendo la sustitución de los profesionales en educación por activistas culturales que se desplegaran en un campo pedagógico informal. El autor veía que la opresión social constituía la cultura, desde una visión global emparentada con las ideas del historiador inglés Arnold Toynbee, acerca de quien había escrito su tesis doctoral<sup>3</sup>.

Desde los años setenta, en varios trabajos<sup>4</sup>, algunos autores hemos sostenido una posición crítica al reproductivismo y a la "desescolarización". Disentimos de la visión dicotómica de la realidad, del concepto de ideología equiparado a "falsa conciencia", de la reducción del papel de la escuela a una mecánica reproducción de un programa ideológico dado. Esas posiciones, según nuestra opinión, negaban la complejidad del proceso de transmisión de los saberes y el papel del sujeto pedagógico en la enseñanza y el aprendizaje. Nuestra disensión abarcaba tanto un registro teórico como otro de orden histórico-político vinculado con las singularidades del sujeto latinoamericano. Ambos registros estaban vinculados, porque el latinoamericano no es especial por el hecho de ser complejo, sino por la especificidad de los contenidos y de las formas de articulación de sea complejidad. Un análisis comparativo de las posturas de Illich y Paulo Freire puede ayudar a esclarecer esta cuestión.

<sup>2</sup> Iván Illich, *Números malditos*, México, Joaquín Mortiz, 1978.

<sup>3</sup> P. Freire e I. Illich, *La educación. Autocrítica de Paulo Freire-Iván Illich*, Buenos Aires, Galerna-Bargueta de Ayala, 1982.

<sup>4</sup> Adriana Puiggrós, "La utopía de la educación en Baudelot y Establier", en Torres y González Torres (compil.), *Sociología de la educación*, México, Centro de Estudios Educativos, 1966.

### 3. La polémica Freire-Illich

Illich y Freire compartían los fundamentos humanistas cristianos de su sufrimiento por la sociedad enajenada. Fue Paulo Freire quien aportó la crítica que más rédito ha dejado, con vistas a producir alternativas al modelo de vínculo pedagógico instalado por la modernidad latinoamericana. Su denuncia constituyó una ruptura epistemológica con la representación del sujeto pedagógico que contiene el sistema educativo moderno. Efectivamente, este último se apoya en la unicidad de "saber" y "educador" e identifica al educando con la famosa "tábula rasa". Freire define el quehacer de uno y otro como funciones impersonales, lo cual habilita el intercambio cultural entre el campesino brasileño y el maestro. Al otorgarles valor a los saberes adquiridos por el educando en su medio cultural, ubica la relación educativa fuera del laberinto teórico que presenta el reproductivismo, cuando reduce la educación a la imposición de la cultura dominante. Freire redobla su valorización positiva de la educación y la vincula con la prospectiva: enseñando y aprendiendo pueden adquirirse saberes que permiten imaginar y construir futuros.

Debe anotarse que Freire nunca atacó 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 a los alumnos escolares, sino a todos los sujetos sociales vinculados mediante la educación. Freire insistió en la necesidad de enseñar y en la valorización del docente, en propuestas que se dirigieron a la educación de los analfabetos y de los adultos<sup>5</sup>.

En cuanto al movimiento de la "pedagogía de la liberación", si bien actuó en nombre de Freire, sumó a la del autor brasileño la influencia del reproductivismo y de Illich. Este último produjo numerosos discípulos que derivaron en un amplio espectro de posiciones. En uno de

<sup>5</sup> Entre otros, Adriana Puiggrós, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, México, Alianza Editorial Centro Nacional para la Cultura y las Artes, 1990, 190 pp. "Paulo Freire do ponto de vista da interdisciplinariedade", en Danilo R. Streck y otros, *Paulo Freire. Ética, utopia e educação*, Brasil, Editora Vozes, 1999. "Latin American Political, Cultural, and Educational Changes at the End of the Millennium", en Michael Richards, Pradip N. Thomas, Zaharon Naim, *Communication and Development. The Freirean Connection*, Cresskill, New Jersey, Hampton Press, Inc., 2001. "Educación y poder: los desafíos del próximo siglo", en C. A. Torres, (compil.), *Paulo Freire y la agenda educativa latinoamericana en el siglo XXI*, Buenos Aires, Clacso, 2001.

sus extremos se ubicaron grupos políticos de una izquierda de limitadas miras, que redujo la idea de la "palabra generadora" a una serie doctrinaria; en el otro extremo, el aporte de Freire quedaba limitado a un método de enseñanza, aplicado en programas asistencialistas o absorbido por el formalismo escolar. Pero la vertiente de sus ideas abre un panorama crítico y propositivo que aún no ha sido superado.

#### 4. Críticas con escasas alternativas

Todas las posiciones críticas coincidieron en poner en evidencia los fracasos del sistema educativo moderno. Lejos de visualizar la crisis que lo afectaría menos de dos décadas después, supusieron que la tendencia prometía el ensanchamiento del poder escolar, el aumento de su eficacia reproductora, o bien, en el caso de Freire, la persistencia de un modelo de dominación que abarcaba el conjunto de los procesos educativos, sin centrar su crítica en la escuela. En casi todas las variantes del reproductivismo y del antiescolarismo se decía explícitamente que la escuela no tenía remedio. Freire fue más prudente.

Respecto a los espacios universitarios, entre los europeos había surgido el reproductivismo y la corriente que confrontaba con las instituciones, llamada "pedagogía institucional". Esos espacios estallaron en 1968, al ritmo del clima de la época. La crítica a la "educación dominante" influyó y fue abonada por los movimientos de protesta a fines de los sesenta y principios de los setenta, que resultaron duramente reprimidos. Pero en algunos países, como Francia o México con posterioridad a la masacre de Tlatelolco, el Estado finalmente absorbió algunas demandas, modificando las estructuras de la enseñanza media superior y superior, multiplicando las opciones y vinculando la educación con la producción y el trabajo.

Aquellas reformas se implementaron bajo la tensión entre dos posiciones. Los sectores de izquierda sostenían que la descentralización de los campus, la vinculación con el medio productivo, la conexión entre las instituciones terciarias y las universidades y la introducción de títulos intermedios, entre otras características del nuevo modelo universitario, necesariamente favorecerían los intereses empresariales, a costa de los objetivos pedagógicos. Rechazaban una educación productivista, pero no presentaban modelos alternativos viables, de modo

que en los hechos terminaban sosteniendo la antigua universidad napoleónica. Por otro lado, el sector empresarial privado intentaba sacar provecho de las reformas, usando la capacidad pública instalada para educar a investigar en dirección a sus intereses particulares.

La demanda de vinculación de la universidad con la sociedad era interpretada de maneras distintas, pero resultó innegable que entre los principales déficit del sistema educativo estaba su carácter centralizado y burocrático. Para unos, la situación se superaría vinculando el trabajo universitario con las luchas sociales; para otros, subordinándolo a las fuerzas del mercado. En la discusión no apareció con energía la cuestión del trabajo como un concepto pedagógico básico. No hubo huellas significativas de la persistencia con la cual los movimientos democráticos y críticos anteriores a los años sesenta (en particular, la escuela activa, el pragmatismo de John Dewey y las propuestas de Ferrer y Guardia, Freinet, Kerschensteiner, Makarenko y muchos otros escolanovistas, socialdemócratas y comunistas) trataron de introducir el trabajo y la vinculación práctica con la realidad circundante, como elemento estructural del proceso educativo. El arco de programas económicos, que abarcó desde el modelo keynesiano al socialista, incluyó la preocupación por el aprendizaje de saberes del trabajo, por parte de grandes masas. Por eso llama la atención que ese problema no haya ocupado un lugar central en las consideraciones de los llamados "conocimientos básicos" entre quienes querían reformar o revolucionar las sociedades iberoamericanas y caribeñas.

En resumen, las comunidades educativas progresistas de la época compartían al menos dos temas de discusión: el carácter reproductor o progresista de la institución educativa y los efectos positivos o negativos de la vinculación del sistema escolar moderno con el mundo productivo. Ambas discusiones suponían la existencia de la educación pública e imaginaban a la enseñanza privada tan solo como un complemento. Se debatía sobre la base de alternativas que mejoraran las relaciones entre la educación formal y la sociedad, pero dando por supuesto que la población llegaría pronto a estar mayoritariamente escolarizada, para bien o para mal, según las interpretaciones.

Cuando los "reproductivistas", se ubicaban en un espectro reactivo a la escolarización, ninguno de ellos siquiera imaginaba los quiebres que afectarían la educación pública a fines del siglo XX. Su crítica era radical y su lógica dicotómica, pero escasa su visualización del

porvenir. Asociaban su identidad casi exclusivamente a una contracultura. Desmontaban las operaciones escolares que producen las "arbitrariedades culturales"<sup>6</sup>, pero no generaron alternativas teóricas, aunque la tradición socialdemócrata europea, el reformismo y el pragmatismo norteamericanos habían dejado una herencia vacante. Las críticas, muy bien argumentadas, no tuvieron efectos decisivos en las políticas de Estado o en los diseños académicos. De aquellos ataques frontales no derivó una nueva concepción del sistema educativo, sino vanguardias antisistema que estuvieron lejos de impactar en las estructuras permanentes de la educación formal, de manera acorde a la magnitud de las denuncias.

Al reproductivismo y al antiscolarismo les preocupaba tanto que la educación legara la ideología dominante, que produjeron un vaciamiento de categorías pedagógicas que afectó el lenguaje de los pedagogos, sociólogos y otros especialistas. El enunciado "reproducción de la ideología dominante" operó como un significante puramente reactivo, y no tuvo la potencia de los significantes vacíos<sup>7</sup>. Estos últimos, agujeros negros del discurso, contienen material proveniente de su propia historia, pero desorganizado. Poseen la capacidad de absorber nuevas demandas y de configurarse novedosamente. Pueden constituir el nido de lo nuevo.

Uno de los motivos de esta última limitación del reproductivismo fue su rechazo absoluto del sistema escolar moderno, lo cual dejó a sus adherentes sin la plataforma que la historia les podría haber proporcionado para despegar nuevas propuestas. Nada nace del vacío discursivo que produce el rechazo ilimitado a todo lo instituido. Sobre ese problema hay un sugestivo malentendido en la discusión entre Illich y Freire<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> P. Bourdieu y J. Passeron, *La reproducción*, Barcelona, Laia, 1972.

<sup>7</sup> Ernesto Laclau, *New Reflections on the Revolutions of Our Time*, Londres, Verso, 1990; Buenos Aires, Nueva Visión, 1994.

<sup>8</sup> Esta discusión duró largos años y tuvo momentos notables en la década de 1960 en el Cidoc, Cuernavaca, y en 1973, en ocasión del seminario titulado "Una invitación a la concientización y descolarización: un diálogo continuo", realizado con motivo del 50º Aniversario de la Escuela Internacional de Ginebra, ciudad donde residió Freire durante su exilio, desde 1970, trabajando como consultor del Consejo Mundial de Iglesias.

## 5. Tradición y transformación

"Si lo comprendí bien —apunta Illich—. Paulo dijo brillantemente en una frase lo que yo no entendía hace cinco años: *Si a educação prática transforma é porque mantém o que transforma*: si la educación transforma, tiene el poder de transformar solo porque mantiene aquello que transforma (...)"<sup>9</sup>.

Freire pronuncia la frase en un contexto autocrítico, en el cual se esfuerza por desdecir a quienes pretenden que su teoría adjudica un papel omnipotente a la educación. Reflexiona que esta última es producto de la sociedad, y por esa razón se adecua a sus valores y es usada para preservar los poderes establecidos<sup>10</sup>. Así, se requiere una transformación social profunda para que se transforme radicalmente la educación. Pero una vez asentada esa advertencia, Freire habilita al educador a transgredir las reglas de la educación dominante, para ser partícipe del cambio social, descubriendo, en cada situación histórica en particular, las tareas que puede realizar. "En la historia hacemos lo históricamente posible y no lo que desearíamos hacer", dice. La transgresión, sin embargo, no se hará "poniendo el acento en el análisis de los métodos y las técnicas mismas, sino en el carácter político de la educación, de la cual surge naturalmente la imposibilidad de que sea neutral"<sup>11</sup>.

Illich interpreta la mencionada frase de otra manera. Se refiere a la crítica de Freire al aspecto conservador de la educación, pero no se detiene en la potencialidad político-pedagógica que el brasileño sigue sosteniendo. Lo que Illich dice que Freire —cinco años atrás habría afirmado es que *la educación mantiene lo que transforma*, es decir que es siempre reproductora, lo cual es una interpretación errónea del discurso del brasileño. En la misma disertación, Illich recuerda su distanciamiento de Everett Reimer, en gran medida inspirador de su libro *Desescolarización*, porque Reimer rechazó la afirmación de Illich sobre la inevitable naturaleza de "mercancía" del "rendimiento de la educación", surgida más del impacto de un sistema sobre las personas que de la interacción de las personas que se reconocen mutuamente como independientes<sup>12</sup>.

<sup>9</sup> P. Freire e I. Illich, *op. cit.*

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 35.

<sup>11</sup> *Idem.*

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 42.

Illich se desliza hacia un individualismo libertario que encuentra semejanzas con los planteos de filósofos que estaban, aparentemente, en las antípodas ideológicas, como Ludwig von Mises y Friedrich Hayek. Según Illich, la opinión del empleador debería tener más peso que las credenciales escolares para evaluar la capacidad del trabajador, y ninguna acción colectiva o masificadora debería interponerse a la autoeducación del individuo<sup>13</sup>.

Por su parte, Paulo Freire, lejos de descreer en los sujetos colectivos, deposita su confianza en el "pueblo", aunque tratando de relativizar la mística que envuelve ese nombre en los medios revolucionarios. El pueblo puede ser sujeto de su desenajenación a condición de trabajar, junto a su maestro, para articular su lenguaje con el de la alfabetización de la sociedad industrial. La finalidad es apropiarse de la cultura dominante para liberarse de ella, pero el resultado que Freire espera no es la emergencia pura de lo popular, sino una vinculación dialógica entre culturas. El particular sincretismo y las prácticas de negociación culturales de la sociedad brasileña inspiraron a Freire a creer en el diálogo como un acto de profunda comunión, que trasciende el cristianismo, para alcanzar el ancho de la humanidad.

Illich considera que lo que se denomina educación no es concebible fuera de la tradición cristiana, con la cual mantiene un intenso conflicto. Heredera de la liturgia eclesiástica, como la mayoría de las instituciones modernas, Illich la considera "la más baja de nuestras instituciones"<sup>14</sup>.

Pese a la oportunidad que le presentaba el Concilio Vaticano II para canalizar su crítica hacia la innovación teológica o hacia el trabajo con las comunidades de base, Illich optó por rechazar la liturgia del conjunto de las instituciones. En su descalificación de la cultura eclesiástica, que veía reproducida en aquellas, Illich, incluye a la cultura en todo su alcance. El mismo término "educación" es considerado por Illich una novedad posterior a la Reforma. Según su explicación, las luchas religiosas del final del Medioevo provocaron que las Iglesias interpusieran la enseñanza de sus doctrinas a la enorme difusión de los libros que había facilitado Gutenberg al inventar la imprenta. Lutero

<sup>13</sup> Iván Illich y otros, *Un mundo sin escuelas*, México, Nueva Imagen, 1977.

<sup>14</sup> Iván Illich, en P. Freire e I. Illich, *op. cit.*, p. 54.

difundió la Biblia, pero programó su masivo aprendizaje mediante un catecismo estructurado con preguntas y respuestas. La Iglesia católica lanzó su propio catecismo como instrumento de la Contrarreforma. Los jesuitas se apropiaron de la idea y crearon el *Ratio studiorum*, que fue el currículum que formó a las élites de la Ilustración. Finalmente, el Estado moderno siguió esos modelos en su desigual distribución de cultura a la población. La educación se sostiene en el precepto teológico que propicia la redención de la naturaleza humana caída. La escolarización se clasifica en la misma serie que la evangelización y es heredera de los rituales de esta última. El pobre es ilustrado sobre su inferioridad predestinada por todas las entidades religiosas y estatales. La Reforma trató de extender el misterio de la revelación divina sobre el reino por venir. Ahora los educadores prometen "el descenso a la Tierra del Reino del Consumo Universal" mediante sus instituciones<sup>15</sup>.

Illich ataca el concepto de progreso, y en particular, su admisión por parte de la Iglesia católica. Ofrece una última posibilidad, que consiste en "leer las Escrituras, regresar a la más pura tradición de la Iglesia y anunciar la llegada del Reino que no es de este mundo"; del mundo que, nos recuerda, Dios ha hecho bien y nos ha dado el poder de conocer y apreciar sin intermediarios, es decir, sin instituciones como la "seudo teología de la educación", que prepara para una vida frustrante<sup>16</sup>. El pensamiento de Illich es enredado. Considera que el misionero colonizador preparó a las repúblicas latinoamericanas para la adopción del modelo norteamericano de constituciones (de lo cual debería lamentarse), que generó la idea de que todos los ciudadanos pueden entrar a la sociedad por la puerta de la escuela. El misionero habría tenido más éxito entre las capas populares en Latinoamérica, que en otras regiones industrialmente atrasadas. Illich ataca la política. Las escuelas son instituciones políticas. En todo el mundo son empresas organizadas para copiar el orden establecido, sea ese orden revolucionario, conservador o evolucionista. Pero ya ha perdido su título de legitimadora de la educación. La controversia entre quienes aún prefieren renovarla y los que eligen acabar totalmente con ella está llegando a su clímax.

<sup>15</sup> Iván Illich, *En América Latina, ¿para qué sirve la escuela?*, *op. cit.*, p. 41.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 43.

Pese a la desmesurada crítica a la cual somete Illich a la escuela y a las instituciones en general, a pesar de su deslizamiento, portando argumentos de izquierda, hacia posiciones que ya entonces perfilaban el neoliberalismo, M. Rosen Sumer tiene razón cuando propone "Tomar a Illich en serio"<sup>17</sup>. Una relectura de su obra requiere separar la exacerbación de las intuiciones que contiene su discurso. Illich predice situaciones prospectivas que en su época eran contrarias a las representaciones de la opinión internacional de organismos y especialistas en educación. Como he mencionado, en los años setenta, ellos seguían pronosticando que la desigualdad educativa tendería a disminuir muy significativamente hacia finales del milenio; Illich advirtió que la brecha, lejos de cerrarse, se ensancharía dramáticamente. Le otorgó un papel significativo a esa separación, tomando el concepto de "currículum oculto", donde ubicó mecanismos de reproducción de los privilegios y los identificó, aunque exageradamente como un lugar de la lucha por la liberación. Admitió la importancia de la reforma educativa cubana y su obra a favor de la educación universal, pero señaló que el sistema escolar socialista, piramidal, no se diferenciaba estructuralmente del occidental burgués.

Finalmente, y sin agotar el rescate de las intuiciones de Illich, recordemos que el autor comprendió el valor de los saberes adquiridos por vías informales y los defectos negativos del credencialismo sobre las formas de legitimación de la educación. No obstante aquellas intuiciones, las operaciones que realizan Freire e Illich son antagónicas. Freire rescata la política como el elemento más dinámico de la cultura y articula a ella la educación, estimulando los movimientos de liberación. Illich descrece de la política y conforma la opaca figura del "animador cultural". Esa posición respecto a la política puso a Illich fuera del campo de juego y le dio a Freire la posibilidad, que aún conserva, de incidir en la transformación de la educación latinoamericana.

Cuando se criticaba el sistema educativo en la época de su crisis de crecimiento, se lo hacía descartando imposibilidades para acabar con el analfabetismo, generalizar la educación básica, multiplicar la educación media y brindar la universidad a una amplia generación joven.

<sup>17</sup> M. Rosen Sumer, "Tomar a Illich en serio", en *Un mundo sin escuelas*, op. cit. p. 111.

## 6. En busca de otras posibilidades teóricas

Un grupo de investigadores latinoamericanos<sup>18</sup> fuimos disidentes con el carácter dicotómico de la discusión. Los programas de las dictaduras militares y gobiernos civiles que regían en varios países de América Latina, se ordenaban en un espectro de posiciones político-educacionales, que era difícil meter en la misma bolsa bajo la etiqueta de "educación dominante". Analizando experiencias de los años desarrollistas, nos encontramos con el mismo problema. La situación más representativa del dilema que teníamos delante era que Paulo Freire había comenzado a construir su teoría trabajando en un programa de la Alianza para el Progreso. ¿Había que clasificar a Freire dentro de la "educación dominante"? O, viendo el otro lado de la misma escena, el modelo autoritario de la dictadura militar brasileña, que no contaba con ningún consenso, ¿era impuesto puramente por la fuerza? Era necesario redefinir la categoría "educación dominante".

Se nos presentaban múltiples experiencias autodenominadas de "educación popular", diferentes entre sí en la práctica, aunque identificadas en su verbal oposición a la "educación dominante". Entre los "educadores populares", "dominante" era en general sinónimo de opuesto, señalando la inexistencia de vínculos entre la educación popular y la educación dominante. No era esa nuestra opinión, pues nos asombrábamos de encontrar elementos fuertes de autoritarismo en aquellas experiencias. No era necesario remitirse al autoritarismo pedagógico soviético para ilustrar la cuestión, porque florecían las experiencias pedagógicas latinoamericanas de corte dogmático, aunque dijeran usar la "palabra generadora" como método y se identificaran como militantes de la pedagogía de la liberación. El sencillo y eficaz método de alfabetización que Freire había diseñado para los campesinos de Recife perdía su carácter respetuoso del pueblo, en manos de las tendencias más sectarias de las organizaciones revolucionarias de la época. El caso más impactante fue el de una importante fuerza política

<sup>18</sup> Me refiero al grupo de investigadores y estudiantes que se formó en la licenciatura y el posgrado de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México entre 1978 y 1984, uno de cuyos productos fue la creación del programa "Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina" (APPEAL), que desarrolló proyectos en varios países latinoamericanos y caribeños y que continúa hasta la actualidad en las universidades de México y Buenos Aires.

... en la práctica, se reducen al vocabulario generalizado de la cultura popular, como "Cuerpo", "Parabola", "Reforma agraria", "Revolución". Otro ejemplo es el de algunos evangelizadores que, al leer la Biblia, se refieren a los indios de la Biblia a la indígena "proletaria" o "campesina". También el Instituto Lingüístico de Verano, involucrado en programas de alfabetización en el Programa "Comunidad y Cultura" en los últimos programas, también con acciones de alfabetización, a los textos más pobres de América Latina. En la práctica, se ha desarrollado finalmente por los años en un programa de alfabetización con una idea más allá de la alfabetización latinoamericana.

Los ejemplos son solamente algunos ejemplos que pueden encontrarse en la lista "¿Qué es alguien por la cabeza con la Biblia?" con un libro de Mari son expresiones de una misma pedagogía que seguimos en aquellos años. En las discusiones con alumnos provenientes de varios países latinoamericanos, consideramos que los contenidos no alcanzan para clasificar una experiencia educativa como liberadora o dominante. Tampoco el método, ni las tecnologías usadas aunque fueran extraídas de la cultura popular. Menos aún nos parecía afianzada la propuesta de subsumir la identidad de los educadores con los educandos como exigencia para que una experiencia educativa fuera "popular": algunos educadores populares, que provenían de la militancia política revolucionaria marxista, católica o protestante tercermundista, influenciados por el relativismo cultural, se sumergían en la identidad de los educandos. Everett de Ritter, que fuera director de la Crefal<sup>19</sup>, fue vocero de esa posición. De manera semejante era la "proletarización", practicada por militantes de izquierda urbanos.

De Ritter consideraba que el verdadero educador popular debía convertirse personalmente en un miembro de la comunidad campesina analfabeta, adoptando sus costumbres y viviendo en su ámbito. La confianza ciega en el pueblo, nacida del anarquismo y el socialismo utópicos decimonónicos, se mezclaba con el impulso cristiano por redimirse del pecado original. Debe anotarse también la influencia de la Revolución Cultural China en grupos de izquierda, que permeó en alguna medida el espacio de las alternativas pedagógicas. En la Re-

<sup>19</sup> Crefal (institución dedicada a programas de alfabetización y educación indígena, en Pátzcuaro, México).

volución Cultural China se impuso a los ciudadanos aprender a leer como los campesinos lo habían hecho durante siglos, en una suerte de ejercicio de las costumbres burguesas, y se ejerció una cruel imposición doctrinaria. En el caso chino, el Estado forzó a elegir en el gran educador. Los educadores populares latinoamericanos que adoptaban la práctica de "proletarización" del educador no habían abandonado la idea evangelizadora, sino adaptado su espacio, pero concentrando en sentido eliminar el elemento político de la educación, poniendo una ideología fundada en la concepción del otro. La concepción del educador -o del investigador- en el proletario o el campesino suprime todo vínculo político y pedagógico, desde que niega a uno de los sujetos -el educando, en el caso de la evangelización, y el educador, en el caso de la proletarización- el derecho a discutir o negociar la presencia de elementos de la propia cultura. No hay lucha por el poder porque el discurso elimina anticipadamente al contrario.

Es radicalmente distinta la noción de "educación dialógica" de Freire, de la identificación que provoca la anulación de la diferencia, confundiendo estas últimas con igualdad. Al hundirse en la identidad del otro, el educador renuncia a la enseñanza y le expropia al educando la posibilidad de adquirir los recursos culturales que posee. Se trata de una posición autoritaria por parte del educador, porque él decide que los saberes valiosos son los de los educandos y les niega la posibilidad de decidir apropiarse de la otra cultura. En el fondo, hay un dejo de frivolidad en la postura del educado mimético. Lo ilustraré con una anécdota. El director de una institución pública latinoamericana destinada a la educación indígena llegó a una comunidad ofreciendo colaboración de antropólogos, lingüistas, etc., para resguardar la cultura popular y evitar la penetración de la cultura del consumo. Los indígenas le respondieron que ellos han desarrollado saberes que les han permitido reproducir su cultura desde hace quinientos años. Pero ahora necesitan aprender computación e inglés, pues no quieren seguir siendo folclóricos y marginados. Agregaron que la mejor manera de conservar su lengua, sus rituales, sus creencias, es siendo ellos mismos protagonistas del proceso inevitable de articulación intercultural.

Los educadores populares de los años setenta y ochenta, lejos de tratar de articular experiencias con argumentaciones teóricas, tenían una marcada aversión a la "práctica teórica", término, por cierto,

usado por los althusserianos. Una aguda inclinación hacia la práctica inmediata impedía que se discutiera el problema de la educación popular con perspectivas de multiplicar y profundizar el esfuerzo argumentativo de Freire. La obra del brasileño era reinterpretada de múltiples maneras, en muchos casos exclusivamente como guía para la acción. En realidad, una de las mayores virtudes de la obra freireana fue, precisamente, tener la plasticidad necesaria para interpelar a múltiples sujetos y dejar germinar muchas propuestas.

### 7. Reivindiquemos a la vieja y gorda vaca sagrada

Se ha transformado en una muletilla decir que el sistema educativo no funciona, que los niños pobres ya no pueden aprender, que los jóvenes no saben nada y que los docentes carecen de la preparación que los caracterizaba en otros tiempos. Se trata de afirmaciones generales que requieren como sustento información cuantitativa y cualitativa sería, así como ser desagregadas en cuestiones específicas, advirtiendo que existen diferentes situaciones en cada país. Además, en este mundo globalizado, se debe analizar la situación educativa en el marco de la crisis de los sistemas escolares y las universidades occidentales, y a la vez compararla con la que afecta a otros países. No se trata de argumentar que "mal de muchos...", sino de distinguir aquellos problemas que son efecto del desgaste histórico del sistema de los que son propios de cada sociedad, para adquirir la posibilidad de ofrecer soluciones adecuadas. La pérdida de la capacidad de lectura, o la insuficiente adquisición de saberes básicos por parte de los alumnos, es una cuestión que se ha hecho evidente en Estados Unidos, Suecia, Francia, México y Argentina. La rápida interferencia de la imagen, proyectada sobre la letra escrita, es un cambio de tanta magnitud como lo fue el lento pasaje de la cultura oral a la cultura letrada. La cultura de la imagen desplaza tanto a la una como a la otra, lo cual puede observarse en la intromisión de la televisión en la mesa familiar, cuando esta aún existe. Padres y abuelos ya transmiten insuficientemente sus saberes, gustos y valores, mientras la televisión e internet los educan a ellos y a sus hijos. Sin embargo, deberían evitarse los diagnósticos catastróficos que suponen la muerte de las formas tradicionales de comunicación, y analizar su presencia en el interior de los nuevos lenguajes.

Pero uno de los rasgos dominantes de la tradición normalista ha sido que los maestros y profesores recibían una formación homogénea, mediante currículos producidos para todo el país, en casos como Uruguay, Argentina, Chile y México, o bien planes de estudio semejantes por sus bases ideológicas y conceptuales, en países más descentralizados como Brasil. El parecido de los currículos entre los países latinoamericanos era notable. Los normalistas estaban cortados por la misma tijera y esa uniformidad ayudó a la integración de las sociedades latinoamericanas del siglo XX, cuyas escuelas eran muy parecidas.

El normalismo es inherente al diseño decimonónico de los sistemas escolares nacionales y públicos, pero no tuvo la suficiente flexibilidad para adaptarse a los cambios que se produjeron a finales de aquel siglo. Desde la década de 1960 hasta mediados de los ochenta, la vinculación con las nuevas tecnologías consolidó una matriz de exterioridad. Una de las reacciones fue que los docentes normalistas rechazaron su introducción en sus aulas y los educadores populares resistieron el avance de la tecnología, destinando largos debates y seminarios a denunciar la presencia del imperialismo en su textualidad. La segunda opción fue incorporar rápidamente una panacea tecnocrática, consumiendo el "enlatado", subordinando a esa racionalidad técnica toda clase de reflexión crítica y abandonando el saber pedagógico previo.

Por todo ello, se instaló una vinculación conflictiva entre la escuela y las nuevas tecnologías, ya fuera por resistencia y por cargarlas de valores negativos, o bien por una adopción solo instrumental, entendiéndolas como una fórmula rápidamente generalizable. Empero, "echamos al río el agua con el niño" y hemos llegado al borde de perder una trascendental batalla, por no haber comprendido los cambios que se acercaban, por haber confundido el mensajero con el mensaje, y el progreso, con quienes se apoderaban de sus productos.

La reacción del normalismo escolar fue defensiva respecto a la enseñanza tradicional; hasta ahora son insuficientes los docentes latinoamericanos que manejan internet o saben introducir un buen programa de televisión en las actividades curriculares. La escolarización de la población de nuestros países creció, pero el poder de las escuelas quedó relativizado, perdiendo calidad y aumentando la insuficiencia

de sus enseñanzas frente a un mundo en el cual se producían cambios muy profundos. La inequidad ha crecido peligrosamente. El caso donde se pueden observar con mayor claridad los efectos de ese fenómeno es Argentina, pues habiendo conservado el segundo lugar en la región (después de Uruguay) en todos los indicadores educativos durante muchas décadas, hoy es un país con alto deterioro educativo. La inequidad se nota comparando las regiones, los sectores urbano y rural, los grupos sociales, las etnias y, aunque con claros signos de mejoría, todavía los géneros.

En Argentina, el gobierno de Carlos Saúl Menem trató de cumplir con las directivas del Banco Mundial en materia de política educativa, como lo hicieron casi todos los países latinoamericanos y caribeños. Entre las medidas que se les recomendaron deben destacarse:

- Reducir al mínimo indispensable la oferta de educación del Estado a los ciudadanos, lo cual significa terminar con el sistema de educación pública liberal democrático (cuyo fundamento último es la obligación del Estado de proporcionar, por lo menos, la educación básica que los ciudadanos están obligados legalmente a recibir).
- Proporcionar educación de acuerdo con las libres demandas de la población, convenientemente evaluadas por los ministerios de Economía y los controladores del pago de la deuda externa (lo cual significa clausurar el servicio público educativo).
- Reducir la inversión pública en educación y lograr la máxima eficiencia de los programas estatales residuales.
- Volcar los programas residuales hacia aquellos sectores de la población en los cuales la inversión resulte más redituable en el corto plazo, en relación con el control social.
- Proporcionar solo paquetes de información elemental a los sectores que van quedando rezagados dentro del espacio público.
- Disminuir al mínimo la masa de docentes y establecer la libertad de mercado para su contratación, eliminando los convenios colectivos de trabajo.
- Descentralizar los sistemas escolares, derivando la responsabilidad educativa a instancias locales y comunitarias, y excluyendo a los organismos de mayor nivel gubernamental.

Esas directivas formaron parte de un paradigma que se aplicó de manera despareja en los distintos países. Ni siquiera el torrente neoliberal logró liquidar los rasgos pedagógicos históricamente precedentes, y aunque desde el punto de vista histórico es aún muy pronto para evaluar la profundidad de su penetración, me atrevo a plantear que no ha sido tan exitosa como aparentó serlo en los años noventa. Con mayor certidumbre puede informarse que el efecto más extendido de las reformas neoliberales fue el deterioro de la educación. Es solo una hipótesis que el tiempo evaluará.

Pero no puede negarse que durante la década de 1990 el neoliberalismo atravesó las puertas de ministerios, direcciones y distritos, la mente de los funcionarios y los docentes, y la opinión pública, impulsando el retiro de los Estados de la función educativa y poniendo en grave peligro la transmisión de la cultura de grandes sectores sociales. Es la consecuencia de una concepción que no considera a la educación como un bien social, sino como un elemento del mercado cuya provisión debe regularse por la ley de la oferta y la demanda. La educación pública consiguió pocos apoyos provenientes de recursos estatales genuinos para financiar la reconversión del viejo sistema. En cambio, floreció una iniciativa privada dirigida a hacer negocios fuera y dentro de la educación pública. Debe subrayarse que la política de los organismos internacionales, hegemónica por el neoliberalismo, trata de restringir la inversión de los estados no solo en educación superior, sino incluso en la educación básica: corre peligro la escolarización de millones de latinoamericanos.

Mientras los países de la Unión Europea y los norteamericanos producen reformas académicas, administrativas y tecnológicas profundas en sus sistemas educativos, en la mayoría de los países latinoamericanos y caribeños siguen primando las tradicionales formas de gestión y tecnologías escolares. Si bien existen en la región antecedentes de programas educativos por los medios de difusión masiva desde la década de 1930, cuando la Iglesia católica conducía la colombiana Radio Sutatenza, el salto cualitativo en la difusión de la tecnología que se produjo desde las décadas de 1980 y 1990 se inscribe en el marco de la globalización neoliberal. Con dificultades, algunos países, como México y Chile, adquirieron experiencia en la combinación de viejas y nuevas tecnologías en el espacio escolar. Otros, como Uruguay y Argentina, quedaron muy atrasados. Los dos países más influidos por

la cultura europea de la región, cuya educación se había mantenido durante más de un siglo a la cabeza de todos los indicadores de éxito, se han "latinoamericanizado" por el peor de los caminos. Las dictaduras de los años 1970-1980 prepararon el terreno para la aplicación de políticas de desguace del Estado y desindustrialización en los noventa. En el caso de Argentina, más de la mitad de la población es pobre y un 20% vive en la miseria. Aunque el analfabetismo sigue siendo menos del 3%, solo uno de cada cuatro chicos que ingresa a la escuela primaria termina la secundaria, el narcotráfico ya no afecta solamente por su tránsito por el país sino por el consumo propio, y el sector más afectado por la desocupación es la juventud. La desocupación y la subocupación, después de dos años de políticas gubernamentales que incluyen elementos nekeynesianos, han disminuido, pero aún se sostienen por encima del 25% de la población económicamente activa (PEA)<sup>20</sup>.

Entre tanto, los medios de comunicación masiva, lejos de colaborar en la modernización de los dispositivos de la instrucción pública, desgastan el lenguaje y empobrecen la cultura. El antagonismo ha cambiado: ahora la vieja vaca sagrada es una bendición para millones de chicos que en muchos países del mundo no tienen otro refugio sociocultural. El sistema escolar sigue siendo necesario, como lo es el libro frente a la televisión o como lo fue la transmisión oral frente al producto de la imprenta.

El golpe a la educación pública fue también posible por la operación discursiva neopositivista que ejecutaron las políticas neoliberales. El pedagogo Óscar Jara Holliday, en un trabajo acerca del problema de las alternativas pedagógicas, señala que "dicho neopositivismo tuvo impacto en la medida que resemantizó categorías vinculadas a reivindicaciones democráticas de los años 60-70 como calidad, educación popular, desburocratización, libertad de enseñanza y otras, habiéndolas relacionado con eficiencia-eficacia, costo-beneficio, desestatización, libre mercado, etc. Pero que en la década de los noventa ha entrado en un período de estancamiento y decadencia, lo que queda demos-

<sup>20</sup> Según la información oficial proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística y Censo (Indec), en el tercer trimestre de 2004 la tasa de desempleo fue de 13,2%; el subempleo demandante, de 10,5%, y el subempleo no demandante de 4,7%, lo cual hace un total de 28,4% de la PEA.

trado por el énfasis de su discurso pedagógico en producir formas de control de los sujetos y cierres a la libertad, bajo la puesta en boga de la prioridad de la evaluación de las prácticas educativas"<sup>21</sup>.

En síntesis, el escenario de la discusión ha cambiado, los sujetos son distintos, aunque muchos de ellos conserven los mismos nombres; los discursos han trastocado sus términos. Como parte de esa situación, la vieja y gorda vaca reproductora de ideologías resulta actualmente uno de los pocos baluartes que les restan a los expoliados pueblos latinoamericanos. La escuela pública que es, de acuerdo con su definición liberal, proveedora obligada de la misma cultura para todos. Aunque las desigualdades y diferencias culturales sociales previas y exteriores a ella obstaculizaran esa finalidad, la escuela tiene la potencialidad de un dispositivo apto para limarlas y ofrecer posibilidades semejantes de ascenso social. Aunque motivos diversos impidieron en la historia latinoamericana que se cumpliera cabalmente esa función, el sistema escolar ha sido la institución que poseyó y puso en juego más mecanismos de estimulación de un reparto cultural que respondiera a los derechos igualitarios de los ciudadanos y sus hijos.

Los sistemas educativos latinoamericanos están sufriendo las consecuencias de la globalización, que es producto del avance civilizatorio, del afán del hombre por comunicarse, conocer el mundo y el universo y compartir los saberes que permiten mejorar la calidad de vida. Pero que ha tomado un camino plagado de injusticias, en tanto, paralelamente, ha cobrado fuerza un localismo regresivo y fundamentalista que, utilizando la más moderna tecnología, amenaza trágicamente la continuidad de la vida humana. En ambos aspectos deben anotarse límites de la educación moderna, que estaba destinada a construir un nuevo humanismo universal, basado en los derechos superiores del hombre y la mujer, que constituyera el basamento de las sociedades.

El carácter neoliberal de la globalización ha minado las bases de sistemas escolares que hace treinta años eran objeto de la confianza de los sectores progresistas liberales, cuyos técnicos pronosticaban

<sup>21</sup> Óscar Jara, "Análisis crítica de la investigación: alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana, trabajo monográfico", Doctorado latinoamericano en Educación, Sistema de estudios de posgrado, San José de Costa Rica, Universidad de Costa Rica, 2000, p. 10.

la eliminación del analfabetismo y el alcance de altos índices de escolaridad para la población latinoamericana de fines del siglo. Ha contribuido también al debilitamiento y dispersión del movimiento de educación popular no formal. Pero la naturaleza del neoliberalismo pedagógico en América Latina no puede definirse sin tener en cuenta las carencias de sus contrincantes. Es decir, sin subrayar la falta de alternativas capaces de transformar los sistemas educativos, resguardando su carácter democrático.

El panorama actual de la educación latinoamericana es por lo menos alarmante, porque no ha sido suplantado un modelo educativo por otro, mejor o peor, sino por políticas educativas degradadas. Grandes masas empobrecidas (cuyos padres y madres habían avanzado en su nivel de participación en la cultura) tienen actualmente más dificultades para acceder a su derecho a la educación, que, paradójicamente, muchos países de la región contienen en sus Constituciones o sus leyes fundamentales. Las reformas neoliberales dejan un tendal de pobres y analfabetos que amenaza con desequilibrar el mercantilizado escenario político y social. Los pobres que han visto reducido el poder de sindicatos que otrora los protegían, y ahora se vinculan inorgánicamente, que tienen cada vez menos acceso a escuelas y hospitales públicos, que han quedado fuera de los sistemas previsionales y cuya participación en el ingreso empeora día a día, constituyen también un problema para la estabilidad de la región, que lleva al neoliberalismo también hasta un límite.

## 8. La reducción neoliberal del sujeto

Las migraciones dentro de los países y entre los países se han multiplicado, así como del campo a la ciudad. Solo que la gente, a diferencia de los períodos de expansión industrial, emigra a los grandes centros urbanos de la región buscando acceso a los servicios y a algún trabajo eventual, con escasísimas posibilidades de conseguir puestos estables en el sector industrial. En torno a Buenos Aires, Rosario y Santiago de Chile han crecido las poblaciones de lenguas aborígenes y la población de habla portuguesa. En esas ciudades el sujeto pedagógico se ha vuelto más complejo y tiene mayores dificultades para ingresar, permanecer y graduarse en las escuelas públicas tradi-

cionales. El multiculturalismo se ha extendido en América Latina y en Estados Unidos, pero sin suficiente eco en programas educativos y culturales de las instituciones, con vistas a lograr una articulación socialmente justa.

El multiculturalismo ha despertado el interés de los intelectuales, pero no siempre atendiendo a las relaciones de poder que se establecen entre la cultura dominante y las culturas emergentes o subordinadas. Entre los estudios multiculturales y postcoloniales, se inscriben en las políticas neoliberales aquellos que, influidos por su parentesco con la antropología nacida en la colonización inglesa, avanzan en términos de una ética social que niega la injusticia y reduce los derechos de los sectores oprimidos a la expresión de su propia cultura. Una posición extrema del multiculturalismo postula el derecho de los grupos indígenas a no ser educados en la cultura occidental, respetándose su forma de vida, que incluye un decidido aislamiento del resto de la sociedad.

De acuerdo con Slavoj Žižek, los estudios culturales reemplazan el análisis social concreto para desplegar explicaciones reducidas a cuestiones intersubjetivas<sup>22</sup>. A mi manera de ver, aquellos estudios desplazan el análisis e inhiben la acción política. La exacerbación de las diferencias culturales, justificada por este tipo de enfoques, es funcional respecto a la predominancia de los intereses de un modelo productivo que, como el neoliberal, tiene la capacidad tecnológica y la preferencia comercial de definir los perfiles de los ciudadanos, transformados en "clientes", y adaptar sus productos diferenciadamente de acuerdo con la capacidad adquisitiva de cada sector social y cultural.

Como es obvio, estatus social y cultura no son términos separados, sino que su imbricación es profunda. Por lo tanto, la argumentación que sostiene que debe respetarse el aislamiento cultural hace el juego a la instalación de las formas feudales que está produciendo el neoliberalismo. Los estudios postcoloniales son herederos del colonizador inglés, que no intervenía en la cultura de la India, habitaba espacios propios, con la frialdad y amenidad característica de quien solo está interesado en la explotación de la

<sup>22</sup> Slavoj Žižek, *A propósito de Lenin. Política y subjetividad en el capitalismo tardío*, Buenos Aires, Atuel/Parusía, 2003.

fuerza de trabajo de los colonizados, para extraer y explotar sus riquezas naturales. Esas actitudes difirieron profundamente de la necesidad de comprensión entre las diferentes culturas, que obliga a intercambios respetuosos y pactos políticos, y a reconocer la inminencia de fronteras de hibridación que posibiliten el acceso mutuo y, por lo tanto, el desplazamiento de enunciados de una a otra. Así es la historia humana: no es posible detener el viento que amalgama los pueblos, salvo eliminando a los más débiles.

Los proyectos educativos neoliberales promueven la diversificación del sistema educativo, para ofrecer paquetes de conocimientos de distinto peso material y simbólico, justificando esa estrategia en la diversidad cultural. La justa defensa de la cultura propia por parte de los pueblos latinoamericanos y caribeños, frente al avasallamiento de que fueron objeto durante quinientos años, es usada como argumento para limitar su acceso al tipo de saberes que son socialmente productivos en la sociedad digitalizada y globalizada. En la repartición desigual de la preparación para el trabajo, les tocan *no saberes* para los indigentes, una educación elemental y, con suerte, saberes de oficios para los pobres, saberes tecnológico-profesionales para la clase media, y saberes que conforman la clave de los grandes poderes, para los ricos.

La tesis del reproductivismo que establece una directa correlación entre clase y sector social de origen, y nivel educativo alcanzado, parece haber sido tomada como programa por quienes pretenden reducir la instrucción pública a acciones "focalizadas" y controles de seguridad. Entre otras estrategias, ha cobrado fuerza la educación selectiva de los "desarrapados", como los llamaba Simón Rodríguez, fundamentada en la llamada "teoría de la resiliencia". El sustento teórico de este síndrome puede hallarse en trabajos que lamentan la exclusión social que produce la globalización tecnológica, pero que consideran que ya no hay posibilidades de volver a incluir a las poblaciones afectadas<sup>23</sup>. Según la teoría de la resiliencia, la desnutrición física y cultural de los primeros años es insuperable, pero entre los pobres existen personas excepcionales que han conseguido superarse pese a las condiciones que las rodean. Se trataría de una minoría interesante de estudiar

<sup>23</sup> Richard Herrnstein y Charles Murray, *The Bell Curve. Intelligence and Class. Structure in American Life*. Nueva York, Touchstone Books, 1996.

para comprender sus mecanismos de defensa frente a la adversidad y tomarlos como modelo.

Es aconsejable releer a Thomas R. Malthus<sup>24</sup> para seguir con cuidado las expresiones de sus resucitadores. Su teoría ha sido resucitada en varias ocasiones, para argumentar la necesidad de imponer restricciones educacionales a los sectores menos favorecidos y restringir la oferta de la educación a grandes masas. Teorías como la "resiliencia" vinculan el neomalthusianismo con el neodarwinismo, y sirven para diseñar una pedagogía de la selección natural, que, expuesta como argumento científico, es un arma política para imponer ideológicamente una sociedad de estratos.

Argumentos como los presentados hace unos años por Herrnstein y Murray tienen parentesco con la tesis de Samuel Huntington<sup>25</sup> sobre la guerra entre culturas y la inferioridad de los latinos. Estas nuevas versiones del neodarwinismo social otorgan a la habilidad cognitiva, que suponen hereditaria, un rol decisivo en la estructura social que se está conformando en el nuevo siglo. Justifican la desigualdad futura a partir de los resultados de la investigación genética sobre capacidades heredadas. Como el conocimiento es actualmente una variable fundamental de la economía y de la organización social, la capacidad innata de poseerlo se tornaría una condición en la determinación de la estructura social. La información genética permitirá, según los mencionados autores, predecir trayectorias de vida con mucha más precisión que en el pasado.

La investigación básica y la enseñanza escolar, que son ámbitos que requieren abordajes distintos, corren el riesgo de producir la sustitución de las soluciones pedagógicas, sociales y culturales por un hiperconductismo que usa poderosas drogas. En este caso, se destinan al control de la conducta de los niños que acceden a la escolaridad pero no se adaptan al ritmo escolar<sup>26</sup>. El metilfenidato o ritalina y la atomotexina han sido introducidas exitosamente en el mercado

<sup>24</sup> Thomas Robert Malthus, *Ensayo sobre el principio de la población en cuanto influye sobre la mejora de la sociedad*, Londres, J. Johnson, en St. Paul's Church Yard, 1798.

<sup>25</sup> Samuel Huntington, *El choque de civilizaciones*, Buenos Aires, Paidós, 1997, y *Who are You*, Nueva York, Simon & Schuster, 2004.

<sup>26</sup> Dianna Schnaiderman, "El virus del aprendizaje", ponencia presentada en el 23º Congreso latinoamericano de Psicoanálisis, Buenos Aires, 2000; *La violencia debida*, APDEBA, Buenos Aires, 1996.

latinoamericano, agregándolo a la clientela cautiva de seis millones de niños norteamericanos. Los medios de prensa<sup>27</sup>, motivados por intereses particulares, suponen la existencia de cientos de miles de niños que sufrirían el síndrome de desatención e hiperactividad (ADD), un cuadro con el cual se designan sintomatologías diversas, abarcando niños preocupados por problemas familiares, niños aburridos porque saben más y manejan los lenguajes y ritmos culturales del siglo XXI, que se toman un obstáculo para someterse a la lógica escolar tradicional. Solo en una minoría es pertinente el tratamiento farmacológico de problemas orgánicos debidamente diagnosticados. Administrar drogas para aplacar diariamente a los niños supuestos portadores de ADD es una inducción temprana a la drogadicción, como forma de inhibición de capacidades creativas y críticas de los chicos, y una renuncia de la pedagogía a mejorar sus enfoques. Por otra parte, para resguardar el prestigio científico de las investigaciones sobre neurociencia y educación, es necesario que exista una legislación que impida los usos mercantil e iatrogénico de sus resultados. Las fronteras interdisciplinarias deben ser articuladas con cuidado en esta época de profunda crisis cultural y social.

El sujeto pedagógico latinoamericano se ha tornado mucho más complejo que aquel de la educación básica de la escuela pública imaginada por los liberales del siglo XIX (que ya entonces pasaba el rasero por las culturas indígenas) y carga hoy con una creciente multiplicación de combinaciones. Todos los habitantes de Iberoamérica y el Caribe somos sujetos de una cultura mundial, en la cual participamos como comunidades lingüísticas hispánica y portuguesa, a la vez que nos atraviesan fuertes diferencias económico-sociales y políticas.

De hecho, todas las sociedades vivieron en el marco de un relato cuya coincidencia con la realidad ha sido parcial. La irrealidad del mensaje de los amautas y nigromantes incas y nahuas, que confundieron dioses con invasores, no distó tanto de la escena montada por Orson Welles sobre la llegada de los extraterrestres a Nueva York, del escasamente creíble choque del avión de pasajeros en el Pentágono o de las inexistentes armas nucleares en Irak. La diferencia estriba en el cinismo de los políticos-empresarios-tecnócratas actuales, frente a la sinceridad de los sabios indígenas. Pero la crueldad atraviesa al ser

<sup>27</sup> Diario *Clarín*, Buenos Aires, 23 de noviembre de 2003.

humano. Recordemos a la pobre Afrodita, sacrificada por su padre en cumplimiento de la orden que, según la interpretación de los teólogos-teólogos de la época, habían ordenado los dioses.

Pero la doble conciencia de lo compartido y lo específico de las tramas culturales que nos sostienen es para los iberoamericanos y caribeños un reto en el cual comprometen su existencia. De las soluciones que encuentren a ese problema depende en gran medida la persistencia de su legado.

Al contrario de la propuesta de quienes pretenden clasificar la población para luego hacerle llegar aportes educativos diferenciados, creo que es necesario recuperar la noción liberal de igualdad fundante<sup>28</sup>. Pero si aceptamos que los hombres y las mujeres nacemos con las mismas posibilidades y derechos, ¿cómo abordar las diferencias respetables y deseables y aquellas producidas por la injusticia? ¿Cuáles son las alternativas?

Como bien ha definido el ya mencionado autor Óscar Jara Holliday, "las alternativas pedagógicas no deben buscar solo un estatuto analítico de alcances meramente clasificatorios y pretensiones tipológicas"<sup>29</sup>. La categoría "alternativas" puede funcionar como un dispositivo deconstructor, no como un objeto de la didáctica. La "intención didáctica" (no la didáctica como campo del saber) fue mencionada en el marco de nuestra discusión en su articulación con el normalismo positivista y con las corrientes conductistas y neoconductistas.

La categoría "alternativas" forma parte de una bolsa de conceptos, una caja de herramientas teóricas preparada para combinar sus contenidos de maneras distintas, así como para transformarlos. Contiene una gran potencialidad para su análisis: nos dio la oportunidad de extendernos diciendo que el "sujeto pedagógico" no se encuentra, sino que se construye y es susceptible de ser objeto de un proceso de deconstrucción. Pero con la categoría alternativas no podremos completar una clasificación. Tal como hemos propuesto, utilizarla sirve para cuestionar definiciones y adjetivaciones, antes que de archivar.

<sup>28</sup> Jacques Rancière, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 1987; Doullier Stéphane, Inés Dussel, Graciela Frigerio, et. al., "Dossier 2", en la *Revista Cuaderno de Pedagogía*, Rosario, 2003, año VI, nº 11, noviembre de 2003.

<sup>29</sup> Óscar Jara, *op. cit.*

## 9. El valor de las microexperiencias educativas y sociales

Si la tarea clasificatoria no puede ser completada, ¿qué valor tienen las microexperiencias? La pregunta se refiere a lo siguiente: no fueron los conservadores los únicos que soñaron con poseer las llaves de la reproducción social. Desde otros lugares del espectro ideológico y político, muchos aspiraron y aspiran a cerrar un modelo definitivo de educación popular. Poseyéndolo, podrían ser jueces, censores y dirigentes de los miles de militantes de aquella causa. Cuanto más exacto fuera el mecanismo clasificatorio, más eficiente sería su poder. Desde ese punto de vista, las experiencias autónomas solo interesan si puede superarse su individualidad, para subsumirlas en un conjunto que las precede. Una experiencia valdría por su potencialidad para ser replicada o para generalizarse, sin alterar el modelo doctrinario de educación popular.

Por mi parte, pienso que las experiencias alternativas de cada época, consideradas como conjunto, expresan vanguardias, movimientos contraculturales, disidencias, tensiones, oposiciones, y dicen mucho sobre la sociedad a la cual, quieran o no, pertenecen; muchas llevan una carga simbólica importante. Por otro lado, pueden valer por su creación específica, por lo que aporten a los sujetos concretos que participan de ellas, independientemente de su posibilidad de replicación o transferencia a otro tiempo o lugar. Finalmente, una de las virtudes de muchas propuestas alternativas es su carga de imaginación y su capacidad productiva de innovaciones.

Un ejemplo interesante de alternativas de organización económico-social y pedagógica es el movimiento de recuperación de empresas que se incrementó en Argentina a partir de la quiebra económica que llevó al país al *default* en el año 2002. Esa situación fue producto de una década de políticas neoliberales subordinadas a la estrategia del Fondo Monetario Internacional. La parte más significativa del parque industrial fue barrida por la entrada masiva de productos del exterior, y se perdió la masa crítica de recursos humanos, infraestructura, saberes del trabajo, etc., descomponiéndose la cadena productiva. La desocupación y la miseria se instalaron como fenómenos estructurales. En esa situación surgieron varias formas de organización de los trabajadores para recuperar su empleo: cooperativas, nacionalización de empresas y su entrega a los obreros para la gestión colectiva, agrupaciones de

trabajadores dependientes de partidos políticos de izquierda que tomaron por la fuerza plantas laborales, emprendimientos de sindicatos, etc. Algunas de esas experiencias funcionan basadas en el modelo originario, y en otras se reinstaló un vínculo tradicional entre un sector que se ubicó en el rol patronal y otro que quedó como operario. En conjunto, esas propuestas alternativas constituyen un sector pequeño de la economía que tiene dificultades para subsistir, pero es materia de discusión si podrían estabilizarse. Sin duda, la condición para su estabilización es que logren insertarse en la cadena productiva del capitalismo, pero manteniendo hacia su interior relaciones de producción alternativas. Lo que es imposible es que se extiendan sustituyendo la economía capitalista, y su destino está limitado a las microexperiencias o, con mucha suerte e imaginación, a constituir un sector excepcional. Ello no las invalida: son una solución concreta para la vida de algunos miles de trabajadores y son laboratorios cuyos experimentos pueden impactar en algún futuro. Los cambios en las relaciones sociales generalmente han requerido experiencias previas. También en este caso, son necesarias la imaginación y la confianza en las posibilidades de transformaciones positivas de la sociedad.

¿Carecieron de esas cualidades las alternativas sociales y pedagógicas propuestas por las izquierdas y el progresismo en las pos-trimerías del capitalismo industrialista? ¿Las críticas de los sesenta, setenta y ochenta desconocían el proceso inminente de instalación del neoliberalismo en la cultura latinoamericana? Se advierte su insuficiencia prospectiva (que incluye a las propias ciencias políticas y sociales), porque el desguace de los Estados estaba en plena marcha desde que Ronald Reagan asumió el poder en Estado Unidos y los teóricos neoliberales visualizaron a la educación como una mercancía, desde la fundación de su movimiento, exacerbando el individualismo y denostando los procesos colectivos y públicos de transmisión de la cultura.

Los procesos educativos que pretendían transformar la sociedad, o acompañar su transformación hacia formas de mayor compromiso social, no podían dejar de ser golpeados por la ola conservadora que representa la globalización, que lamentablemente, resultó dirigida por el gran capital internacional. La predominancia de corte imperial de Estados Unidos conlleva la de sus mercancías culturales, entre ellas la educación. Pero la izquierda latinoamericana no fue ajena a la

constitución de los nuevos poderes: la naturaleza insuficiente de sus propuestas ayudó a que ese proceso fuera posible.

Un mecanismo relevante que causó aquella insuficiencia fue la partición dicotómica del campo pedagógico, sin advertir el espectro de las diferencias. En cambio, la discusión sobre la conformación y los alcances del concepto de diferencia, en el marco de la crítica postmoderna al concepto de totalidad de Hegel, aporta elementos para profundizar la cuestión del valor de las microexperiencias. En la vertiente bergsoniana, la diferencia real no llega a constituirse en su opuesto, como ocurre en la conformación del antagonismo hegeliano<sup>30</sup>. Sin entrar en la polémica filosófica, sino tan solo apoyándonos en sus términos para esclarecer un registro político educativo, encontramos que el "reproductivismo" y la "desescolarización" se plantearon como conceptos opuestos a finalidad de la educación escolarizada, pero no lograron construir alternativas diferenciadoras. Conformaron una oposición, pero no una diferencia. Esa postura resultó en términos históricos complementaria del hecho rechazado. Las mejores pruebas de ello son el asombroso espectáculo de la coincidencia de la propuesta de Illich con el paradigma pedagógico neoliberal, y la inadvertencia, por parte de los críticos de la "educación dominante", del campo de saberes que vincula a la educación con la producción y el trabajo.

El rumbo que tomó la crítica a la educación "dominante" fue decisivo para la conformación de los nuevos sujetos de la dominación. Como en el paradigma de Möbius, por más vueltas que le demos, la discusión planteada por entonces no tenía salida. De hecho, no la tuvo. La negación completa de la escolaridad lo fue de todo legado histórico, produciendo un enfrentamiento que impidió romper la circularidad de la vinculación. Es precisamente esa situación que nos motiva a tratar de encontrar los obstáculos que aprisionaron a la cultura de la transformación social y cultural.

Esos hechos nos convocan a revisar la historia, a volver la mirada hacia las perversiones, las insuficiencias o las imposibilidades del pasado, que quedaron inscritas en el legado que recibimos. A destrabar el contenido de la herencia para deshacernos de aquello que no nos sirve y, ¡finalmente!, apropiarnos de los saberes y mandatos material y simbólicamente productivos, bellos, amorosos.

<sup>30</sup> Michel Hardt, *Deleuze. Un aprendizaje filosófico*, Buenos Aires, Paidós, 2004.

Así es que cobra importancia analizar las incógnitas que encierra la inscripción accidentada de figuras como Simón Rodríguez en el abolengo cultural y educativo latinoamericano. Su significado es seguramente distinto desde dentro de su tierra natal y desde el resto de Iberoamérica y el Caribe. A lo largo de todo este escrito, mi mirada viene teñida por la cuestión argentina, pero mi carácter simultáneo de ciudadana mexicana creo que favorece el análisis, agregándole complejidad. Es precisamente la complicación de múltiples significantes de orígenes diversos, el hecho que ha coincidido entre lo mexicano y lo argentino.