

## LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION EN BAUDELLOT Y ESTABLET

Adriana Puiggr

### I. Introducción

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

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

Las décadas siguientes mostraron una enorme pobreza en el pensamiento pedagógico de la izquierda latinoamericana. Sus proposiciones oscilaron entre la defensa de la pedagogía liberal y los intentos de aplicación del modelo pedagógico soviético en micro o macroexperiencias, sin tener en cuenta la polémica de los mismos pedagogos soviéticos de los años 20 ni tampoco las interpelaciones provenientes de una realidad educativa a la cual las clases dirigentes trataban de imponer modelos importantes.

Décadas después, la reforma educativa cubana no despertó en los pedagogos de otros países latinoamericanos nuevas ansias por el desarrollo de la teoría marxista de la educación, ni el impulso por analizar críticamente aquella reforma para sacar conclusiones válidas (por semejanza o por diferencia) para sus países. En la década de 1960, las miradas de los escasos marxistas se volvieron hacia las nue-

vas teorías pedagógicas europeas y muchos de ellos consideraron a la obra realizada en ese sentido por Louis Althusser y algunos de sus discípulos como Christian Baudelot y Roger Establet y otros filósofos y pedagogos franceses, como el marco teórico adecuado para realizar análisis específicos sobre la problemática educativa latinoamericana.

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

## II. Ideología y pedagogía

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

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

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

Pregunta que remite al problema de la identificación de la pedagogía con la ideología, y antes aún, al de la extensión del concepto de ideología. El problema de la extensión del concepto de ideología se vincula con la diferencia que esta-

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

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

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

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

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

En cuanto a la primera cuestión, debe diferenciarse entre la actitud "pedagógica" (que nosotros llamaremos "educacionista"<sup>2</sup> del Marx militante de la izquierda hegeliana, cuya superación —tal como sostiene Broccoli (1980: 29)— marcó profundamente su paso al marxismo, y la concepción pedagógica marxiana, en la cual el proceso de construcción de la pedagogía marxista coincidía con el proceso de concientización de las masas, de ruptura de los intelectuales burgueses con su propia cultura, de vinculación de los intelectuales con las masas, de apertura del camino para la apropiación de toda la cultura por parte del proletariado.

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

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

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

que la pedagogía dominante caracteriza como tales) y las pedagogías que intentan explicarlos y dirigirlos.

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

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

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

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

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

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

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

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

Como señala Ernesto Laclau (1978), es necesario diferenciar entre el problema general de la determinación de clase de las superestructuras política e ideológica y las formas de existencia de las clases a nivel de dichas superestructuras; la identificación de ambos problemas sólo se justifica si se piensa la existencia de las clases sociales a nivel ideológico y político bajo la forma de reducción. Si el comportamiento ideológico de las clases sólo puede definirse —como creemos— mediante el análisis de la multideterminación específica proveniente de la totalidad social en la que existen (lo cual no significa olvidar la determinación en última instancia de la estructura sobre la superestructura), existe una multi-

determinación en el comportamiento pedagógico de las clases sociales que hace irreductible la pedagogía a la definición que la caracteriza como una manifestación directa de las características económico-sociales de las clases dominantes. Se hace necesario analizar la articulación que existe en el interior del discurso pedagógico dominante entre las interpelaciones provenientes de las clases subalternas y los requerimientos de las clases dominantes hacia la pedagogía. Pero tanto o más importante resulta el análisis de las formas de reproducción social que el discurso pedagógico dominante intenta eliminar, incorporándolas en forma distorsionada o combatiéndolas desembozadamente.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- a) La organización de la escuela en clases sucesivas por edad, hecho típico de la escuela capitalista, con el objetivo de producir el efecto de la división en redes de escolarización. De esa manera, el sistema se divide internamente con base en una fragmentación aparentemente “natural”. Esta operación se complementa con otra: la utilización del atraso escolar para marginar a los hijos de los proletarios. La pérdida del ritmo impuesto por la escuela y considerado “natural”, posibilitará la ubicación de esos niños en clases especiales, llamadas ficticias, “clases de recuperación”, que en realidad son sectores desvalorizados del aparato escolar que funcionan como canales de salida o como medios para la limitación del grado y tipo de enseñanza. De esa manera, el fenómeno de la deserción escolar o la orientación hacia ramas terminales que se ejerce sobre gran parte de la población escolar se atribuirá a causas individuales, externas al sistema, que influyen sobre los alumnos y les obligan a perder el ritmo de los demás. Los agentes de esta división son los maestros, pese a salvedades que los autores hacen al final del capítulo correspondiente (cap. IV, 4).

... “Habiendo perdido su correlativo en sexto, los alumnos son colocados en transición para recuperar su atraso; pero todo está arreglado en esas clases para que éste aumente, puesto que, reclutados a partir de sus malos resultados escolares, se las ingenian para hacerles trabajar lo menos posible” (p. 125; el subrayado es nuestro).

- b) La orientación escolar que tiende a ubicar a los alumnos en las dos redes opuestas y diferentes aparenta obedecer también a leyes naturales y actuar sobre bases científicas.

... “Puede desprenderse una tendencia más general desde 1980 hasta la actualidad: unificar formalmente la institución escolar, es decir conuflar cada vez mejor la existencia material de las dos redes (p. 108; el subrayado es nuestro).

- c) El subproducto ideológico “mal llamado cultura” que transmite la red primaria-profesional (P-P) ha sido fabricado “deliberada e intencionalmente” por un personal especializado. En cambio, en la red Secundaria-Superior la inculcación ideológica se realiza mediante aquella forma a la cual la burguesía misma adjudica el carácter de cultura (Exp. 100). El subproducto ideológico de la red P-P es expresión de un saber desvincula-

do de las presiones directas de la economía y del poder, típica expresión de la democracia republicana. El historiador francés Lavissee es ejemplo de una operación que se produce hasta hoy: la adaptación de la cultura burguesa para las clases populares, mediante su reducción, empobrecimiento y simplificación. La confección de manuales para las capas laboriosas de la población es denunciada por Baudelot y Estabiet como un hecho típico de esta operación de fragmentación cultural. Mediante la imposición de esa subcultura se logra reproducir la división entre trabajadores manuales y trabajadores intelectuales (p. 131).

d) En nombre de la psicología del niño se elabora el mito de la infancia, que esconde un proceso tendiente a la infantilización del proletariado. El mismo Durkheim simplificó "injuriosamente" la sociología que enseñaba en la Sorbona, para "convertirla en la base de la moral de la escuela primaria" (p. 144).

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

#### IV. Clima cultural y explotación social

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

Esta imposibilidad histórica de establecer en esos momentos el poder del proletariado denota, simultáneamente, la necesidad histórica del desarrollo de las

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

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

Si no se analiza este conjunto de contradicciones, es inexplicable el papel histórico que jugó la institucionalización de la educación laica, gratuita y obligatoria y se reduce a la idea de una escuela construida en forma férrea, rígida, sobre la derrota de la Comuna de París. En este sentido, conviene hacer algunas aclaraciones.

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

Tal como sostiene la autora, los elementos fundamentales de la pedagogía burguesa están presentes en Saint-Simon y sus discípulos, aunque en un estado

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

Creo que hemos proporcionado algunos elementos que justifican nuestra resistencia a aceptar la tesis de Baudelot y Establet acerca del carácter consciente del programa educativo burgués, de la existencia de una pedagogía burguesa perfectamente estructurada, que representaba el discurso de esa clase adecuado a uno y otro receptor. Tampoco consideramos suficientemente demostrado por los autores que durante el siglo XIX se haya estructurado un discurso pedagógico del cual estuviera totalmente ausente el proletariado con un conjunto de interpretaciones. Nos inclinamos más a considerar que las necesidades educativas populares fueron incorporadas por la burguesía, deformando su contenido y mitificando su solución. Pero en el siglo XIX las necesidades educativas de la burguesía y proletariado coincidían y diferían simultáneamente. Algunas de ellas, como demostraría la Comuna de París, sólo el proletariado las sabría cumplir (Lenin, s/f: 21). Los mismos principios educativos contenían coincidencias o diferencias, según se aplicaran a la lucha contra el viejo bloque histórico o para la construcción del nuevo sistema educativo. En 1848, la laicidad significaba para burguesía y proletariado una coincidencia en la lucha contra el clero, pero mientras el proletariado buscaba en el sistema de educación pública la democratización de la educación, la burguesía intentaba desarrollar un sistema de legitimación de la igualdad en la esfera pública y convalidando la desigualdad en la esfera privada. La consolidación del poder burgués en las instituciones a partir de 1871 y la formalización del sistema escolar entre 1881 y 1884 son interpretados por Baudelot y Establet como la consolidación definitiva de la homogeneización ideológica de la sociedad bajo el poder burgués. Es para ellos el momento de consolidación de la pedagogía, el momento en el cual la ideología dominante, tomando la forma práctica de pedagogía, cubriría por completo el campo ideológico. Al verse obligados a señalar que la escuela es un lugar de múltiples contradicciones y sostener que estas contradicciones son "los efectos visibles de la contradicción fundamental entre clase

obrera y burguesía" (Baudelot y Establet, 1980: 230) caracterizan estas contradicciones como un mero reflejo, y en ese sentido, adjudican a las actitudes de resistencia de los maestros un carácter que se entiende como meramente economicista o limitado por el marco de la subcultura burguesa en la cual están insertos. Esto, insistimos, es lo central del discurso, pese a aclaraciones marginales de los autores.

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

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

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

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

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

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

Baudelot y Establet parecen creer que la escuela burguesa impone una visión del mundo de una vez y para siempre. Aquello que se le opone no es presentado por los autores en términos de contradicciones, sino de impugnaciones que vienen desde fuera del sistema escolar. En ese sentido, invierten el modelo que ellos critican: la escuela —dicen— ha sido rechazada como causa de la división social del trabajo; la escuela no parece tener la culpa, para la pedagogía burguesa, de ninguno de los problemas que causa; éstos pertenecen al orden individual o económico familiar. La escuela no homogeneiza sino que divide, reproduciendo has-

ta el infinito —dado su carácter conservador— la operación de ubicar los sectores de origen social semejante en estructuras educativas que corresponderán a categorías ocupacionales—sociales homogéneas internamente. La escuela para B y E es, como para Dewey, un laboratorio de la vida social, capaz de disolver la influencia ideológica de la clase o sector social originario. Dewey consideraba que la escuela ayudaba a la movilidad social y, por lo tanto, era homogeneizadora respecto a la sociedad misma. Baudelot y Establet, por el contrario, consideran que la escuela convalida las divisiones que preexisten en la sociedad. Pero disolviendo la ideología de clase, ambos coinciden en ubicar las contradicciones en el borde de la escuela, en su intersección con la sociedad. Salvo algunas advertencias que los autores hacen en los márgenes del texto —casi fuera de su discurso— pareciera que la naturaleza de las contradicciones y el destino de su desarrollo dentro de la escuela está prefijado: la escolaridad general y obligatoria "es un desfile" (Baudelot y Establet, 17): reparte "rigurosamente" a la masa de niños escolarizados (B y E: 22).

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

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

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

La carga que pone Durkheim en el valor de las fuerzas morales, nace de su convicción en la imposibilidad de imponer un orden social sin contar con el consenso. Consenso es para Durkheim convencimiento y aceptación acrílicos, internalización de normas sociales que pasan a constituir orgánicamente al individuo. En ese sentido, consideraba que una nueva fuerza moral debería llenar el hueco dejado por la religión. La ley "restitutiva" debía imponerse a la ley

represiva": la solidaridad orgánica de una sociedad superior exigía que la ley fuera un mecanismo permanente de encauzamiento de la anormalidad por la vía del dominio moral. La conciencia colectiva era la unidad de lo diverso; lo diverso, elemento naturalmente constitutivo del sistema social. La mayor diversidad del organismo social era síntoma de un mayor nivel de organicidad. La división del trabajo es, por lo tanto, natural y no conflictiva, y aparece despojada "en forma sistemática... de toda relación de dominación y de conflicto, en particular de conflicto de clases" (Zetlin, 1968: 276). Lo normal es, entonces, la unión, la coordinación funcional de lo diverso. Lo patológico es la descoordinación, la falta de armonía entre las partes, la desincronización de las funciones diversas.

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

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

este sentido, B y E tienen razón: no cabe duda de que uno de los mitos más dañinos de la escuela es el de su neutralidad respecto de la lucha de clases. Pero lo que hace posible que este mito se sostenga, no es el hecho de que la escuela contribuya desde el punto de vista individual a la sujeción del individuo, sino la forma como se articula con la lucha de clases, el hecho de que efectivamente divide y unifica al mismo tiempo.

## VI. La reducción economicista

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

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

Consideramos que, en el caso de Baudelot y Establet ellos parten de la categoría *sociedad dividida en clases*, definiéndola exclusivamente a partir de su significado estructural. Según ellos, dado que la sociedad está dividida en dos clases fundamentales, todos los elementos de la totalidad social se alinean de acuerdo con esa división. Existe un Estado burgués que abarca el conjunto de las instituciones sociales y podría deducirse que existe un *no-estado* (lo espontáneo, no organizado, permanentemente disuelto por las instituciones) representativo de las impugnaciones que parten del proletariado. Los procesos desarrollados en las diversas instituciones carecen de especificidad: las formas de conciencia social son un reflejo de la división en dos clases fundamentales. Los procesos ideológicos son una mera apariencia que oculta el eterno proceso de dicotomización de la sociedad en dos sectores inasociables.

En ese sentido, el papel de la escuela es fundamental. Divide a la sociedad en dos redes separadas y herméticas (Baudelot y Establet p. 83). Estas redes corresponden a formas ideológicas también separadas y herméticas: la burguesía inculca una forma de su ideología al proletariado y con la sociedad global, ocultándole su pertenencia a una fracción social determinada, volviendo funcionales las contradicciones económicas, sociales, culturales, políticas e ideológicas. Sin embargo, todas las fracciones de las clases sociales francesas modernas coincidían en la necesidad de sujetar al individuo a la sociedad, de inte-

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

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

Para ellos, la ideología es una deducción, una consecuencia directa de

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

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

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

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

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

## VII. Las redes de escolarización

A esta altura de nuestro ensayo, aparecerán claras las razones por las cuales

questionamos la categoría "redes de escolarización". Sintetizaremos algunas de estas críticas.

- 1.- Remiten a una concepción dualista, no marxista. Se trata de una relación entre términos opuestos que mantienen una relación lineal y no dialéctica.
- 2.- Remiten a la idea de dos culturas opuestas y excluyentes en el interior de la sociedad capitalista. Su unidad sólo es aparente. Esa apariencia de unidad cultural y política remite al concepto de colonialismo. En ese sentido, plantearemos como hipótesis que los autores han revertido sobre la sociedad francesa interpretaciones válidas para las sociedades colonizadas; su lectura remite por momentos a un Fanon o a un Paul Nizan. Sin embargo, Fanon no olvidó nunca que la unidad de la nación francesa fue uno de los factores posibilitantes de la colonización de Argelia, y caracterizó la cultura argeliana a partir de una dualidad interna que reflejaba el enfrentamiento entre dos pueblos y dos culturas diferentes, uno opresor del otro, y, en el interior de este proceso de dominación colonial, la lucha de clases. Este modelo de organización política y social es muy diferente del modelo francés. La lucha colonial se explica a través de un modelo que es intransferible a la lucha de clases desde el interior del capitalismo avanzado.
- 3.- Las redes de escolarización suponen la programación consciente de dos sistemas de escolarización (y solamente dos) por parte de la burguesía. Consideramos que esta última ha tenido varias propuestas diferentes para el sistema escolar, propuestas que toman características diversas según los países; en América Latina el examen de esos sistemas escolares que fueron iguales en el momento inicial (1880), copiados del modelo francés e implantados en naciones nuevas, se configuran hoy en esquemas muy diversos si intentamos aplicar las categorías de Baudelot y Establet. En la actualidad, por otra parte, la burguesía tiene programas de educación no escolarizadas de igual o mayor importancia, no solamente en América Latina sino en Francia también. No nos referimos solamente a los programas de penetración mediante los *mass media*, sino particularmente a las tendencias a la sustitución de la escolarización por vías flexibles (escolares), por sistemas abiertos, de educación a distancia y otros. Las redes escolares —aun en caso de aceptarse esta categoría para el análisis— consisten de constituir exclusivamente dos, desde el punto de vista de las opciones que ofrece el sistema educativo.
- 4.- Desde el punto de vista de Baudelot y Establet, la existencia de más de dos formas de educación sistemática (escolares y no escolares), no rebatiría el hecho de que la educación burguesa divide a la población en dos grupos coincidentes con las clases fundamentales de la sociedad. Nos preguntamos

cómo pueden quedar excluidos del análisis los millones de estudiantes que se dirigirán a tareas que no están directamente ligadas a la producción material, pero que tampoco formarán parte de la burguesía propiamente dicha, es decir, que no serán propietarios de medios de producción. En otras palabras, qué será de los sectores medios, que para Baudelot y Establet parecen no existir, ni desde el punto de vista material ni desde el punto de vista ideológico-cultural. No estamos cuestionando aquí el carácter subordinado en última instancia de estos sectores a las clases fundamentales, desde el punto de vista político, pero nos parece que restar toda autonomía relativa a dichos sectores es otra forma de realizar un reduccionismo economicista. Su producción cultural no es la misma que la de la burguesía ni tampoco lo es su ideología. Más aún, estos sectores —caracterizados como capas escolarizadas, como intelectuales subalternos— deberían ser analizados en su papel de articuladores ideológicos contradictorios entre las clases sociales antagónicas. La existencia de dos redes de escolarización que todo lo disuelven niega toda contradicción social excepto la contradicción básica entre burguesía y proletariado. Si sirve mal para explicar la sociedad francesa, y su problema educacional, peor será para explicar los complejos procesos de los países capitalistas tardío-dependientes.

- 5.- Conciben mecánicamente el papel de los maestros a quienes suponen transmisores conscientes de la ideología dominante. Queremos rescatar las contradicciones en las cuales está inmerso el maestro, no simplemente justificar su "mala actuación" a partir de su condición económica, sino hacer una lectura más completa de su problemática y de su concepción de la realidad. Los maestros tienden a construir un factor de impugnación interna del sistema escolar, politizando sus luchas sindicales y exigiendo cada vez más ingerencia en los problemas político-pedagógicos. Debe analizárselos con categorías más amplias que la de meros transmisores de la ideología dominante de la cual no podrían escapar.
- 6.- Respecto a la posibilidad de aplicar esta teoría a nuestros países, consideramos que existen suficientes razones como para considerarlo inadecuado.

## REFERENCIAS

- Althusser, Louis  
1974 *Ideología y aparatos ideológicos del Estado, en Filosofía como arma de la revolución*. México, Siglo XXI.
- Baudelot y Establet  
1980 *La escuela capitalista*. México, Siglo XXI.
- Broccoli, Angelo  
1980 *Marxismo y educación*. México, Nueva Imagen.
- Carmona et al.  
1972 *Reforma educativa y apertura democrática*. México, Nuestro Tiempo.
- Durkheim, Emile  
1972 *La educación moral*. Buenos Aires, Shapire.
- Freire, Paulo  
1975 *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México, Siglo XXI.
- Gramsci, Antonio  
1975 *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México, Juan Pablos.
- Laclau, Ernesto  
1978 *Política e Ideología en la teoría marxista*. México, Siglo XXI.
- Lagrange, Henri A. et al.  
1974 "Propósito de la escuela", *Sobre el método marxista*. México, Grijalbo.
- Lenin V. I.  
s/f *La Comuna de París*. Moscú, Editorial Progreso.
- Lobrot, Michel  
1974 *Pedagogía Institucional*. Buenos Aires, Humanistas.
- Lowy, Michel  
1974 *Sobre el método marxista*. México, Grijalbo.
- Marx, Karl  
1977 *Introducción general a la crítica de la economía política (1857)*. México, Cuadernos de Pasado y Presente, Siglo XXI.

- 
- 1973 *Las luchas de clases en Francia*. La Habana, Instituto Cubano del libro.
- Marx, Karl y F. Engels
- 1975 *Manifiesto del Partido Comunista*. Pekín, Ediciones de Lenguas Extranjeras.
- Mouffe Chantal
- 1980 *Hegemony and Ideology in Gramsci*. London, The City University (traducción en mimeo, 1980).
- Pérez Rocha, Manuel
- 1976 *Educacionismo*. Public. interna del DIE, CIEA, IPN, México.
- Poulantzas, Nicos
- 1978 *Poder político y clases sociales en el estado capitalista*. México, Siglo XXI.
- 
- 1980 *Fascismo y dictadura*. México, Siglo XXI.
- Puiggrós, Adriana
- 1980 *Imperialismo y educación en América Latina*. México, Nueva Imagen.
- Quintanilla, Susana
- 1980 "Sociología y educación en el siglo XXI". México, Tesis Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.
- Sánchez Vázquez, Adolfo
- 1978 *Ciencia y Revolución*. Madrid, Alianza Editorial.
- Zeitlin, Irving
- 1968 *Ideología y teoría sociológica*. Buenos Aires, Amorrortu.