

“REPRODUCTIVISMO” EDUCATIVO Y SECTORES POPULARES EN AMERICA LATINA*

Juan Carlos Tedesco (**)

I. Introducción

En la última década, la teoría educativa ha estado orientada por un conjunto de proposiciones que de una u otra manera pusieron el acento en el carácter reproductor de las acciones pedagógicas, en especial las que tienen lugar en el sistema educativo formal.

Si se analiza este fenómeno desde el punto de vista de la historia de las ideas, es evidente que el reproductivismo rompió con una tradición teórica muy antigua, en la cual la acción educativa era concebida siempre en términos de su potencialidad transformadora con respecto a las desigualdades sociales, políticas y económicas. La ilusiones del liberalismo y del economicismo educativo encontraron en los análisis reproductivistas una refutación contundente.

Sin embargo, el reproductivismo mantuvo un elemento muy importante en común con los análisis tradicionales: la potencialidad de la acción educativa. El giro conceptual consistió en transformar la potencialidad transformadora en potencialidad conservadora. El sistema educativo pasó así de ser considerado la garantía del cambio social a ser considerado la garantía de la reproducción del orden social.

Pero si se considera el problema en el nivel de la relación entre pensamiento teórico y realidad social, es posible apreciar ciertas características importantes. En este sentido, ya es un lugar común sostener que la dependencia con respecto a los países centrales se manifiesta también en el nivel de las teorías y que América Latina ha recibido —y aceptado— los marcos teóricos sobre la función social de la educación elaborados en el marco de los países avanzados.

Si bien no vale la pena insistir en esto, interesa destacar que en los países centrales, el liberalismo educativo fue superado cuando el conjunto de la población había obtenido el acceso a la enseñanza básica y el nivel de homogeneidad cultural era relativamente alto. A su vez, el economicismo educativo, surgido en el marco de la reconstrucción posbélica, fue superado cuando las necesidades de calificación de la mano de obra fueron ampliamente satisfechas por la expansión educacional.

Desde este punto de vista, el reproductivismo surge —entre otros factores— en un marco donde las sociedades capitalistas avanzadas enfrentan una seria crisis para definir una determinada función social a la acción educativa.

En América Latina, en cambio, la heterogeneidad estructural no permite sostener un nivel de coherencia tan alto entre teoría educativa y necesidades sociales. Las metas elementales del liberalismo todavía no han sido cumplidas en buena parte de la región y

* Las opiniones expresadas en este artículo son responsabilidad del autor y no representan el pensamiento de la entidad con la cual trabaja.

** Licenciado en Educación Universidad de Buenos Aires. Profesor universitario. Experto de UNESCO. Autor de varios libros. Creador y Director de la Revista Argentina de Educación.

los requerimientos productivos son erráticos y generados exógenamente, dada la introducción abrupta de las innovaciones tecnológicas.

La introducción del reproductivismo coincidió, paradójicamente, con una etapa de expansión educativa notable y con cambios sociales muy significativos: migración hacia las ciudades, industrialización y terciarización de la economía y las ocupaciones, crisis políticas recurrentes por imposibilidad de estabilizar un nuevo orden hegemónico, etc. En este sentido, el reproductivismo se ubicaba muy lejos de las necesidades de comprensión teórica de la realidad específicamente latinoamericana.

En este marco, y sin caer en provincialismos teóricos empobrecedores, es importante remarcar como primer punto la necesidad de elaborar propuestas teóricas que se aproximen más adecuadamente a la realidad regional.

El segundo aspecto que esta Introducción intenta postular se refiere específicamente a ciertos rasgos internos de la teoría reproductivista. En este sentido, una de sus particularidades más destacadas consiste en que —a diferencia de la tradición teórica anterior— el reproductivismo se presentó como una teoría no oficial de la educación, como una teoría contestataria. Este carácter estaba asentado en el profundo sentido desmitificador que tuvo el reproductivismo con respecto al conjunto de prácticas pedagógicas y acciones educativas.

Sin embargo, a poco que se observe el panorama de los últimos años, no cabe duda que los enfoques reproductivistas gozaron de cierta aceptación oficial -explícita o implícita— poco común para las teorías contestatarias. Si bien éste es un tema que exigiría un análisis más detallado y complejo, es posible señalar al menos dos componentes del reproductivismo que podría explicar su relativo carácter “oficial”:

El *escepticismo* acerca del valor de la educación por un lado y la *negación de las contradicciones*, los conflictos y el sentido de las demandas populares por educación por el otro.

Tal como se sostuvo más arriba, el reproductivismo nace en un marco donde el capitalismo no logra definir una función social aceptable para un sistema educativo ampliamente masificado. En este marco, las crisis y los conflictos que amenaza desatar una población altamente educada en el marco de la recesión económica iniciada en la década de 1970 y de las dificultades de empleo que genera la evolución tecnológica están en la base de las tendencias a restringir el acceso y en la difusión de valores que niegan sentido al acceso educacional.

Junto con esta contribución al escepticismo, las teorías reproductivistas ofrecen un análisis donde las contradicciones y conflictos no forman parte orgánica de la teoría, ya que todo el esquema se basa en la *eficacia* del circuito de imposición y reproducción ideológica.

Sobre esta base el análisis reproductivista confirmaba que la iniciativa y el papel activo en la determinación de las políticas educacionales estaba en manos de los sectores dominantes. Dicho en otros términos, una de las consecuencias más significativas del análisis reproductivista consistió en negar la posibilidad de formular demandas educativas desde los sectores populares y sus intereses.

En lo que sigue, se intentará profundizar estos planteamientos y ofrecer una primera aproximación al análisis de la coyuntura educativa latinoamericana actual.

II. Educación y fuerza de trabajo: el problema del traslado de los mecanismos diferenciadores.

Uno de los puntos centrales de los planteamientos reproductivistas es el relativo al papel de la educación en la determinación de la estructura de la fuerza de trabajo. En este sentido, la hipótesis más general divulgada desde estos enfoques consiste en sostener que el sistema educativo actúa como elemento diferenciador de la fuerza de trabajo, ofreciendo al mercado un conjunto ya estratificado en virtud de la selección escolar.

Como expresiones más evidentes de este papel diferenciador del sistema escolar se ha señalado, por ejemplo, que la pirámide escolar se corresponde estrechamente con la pirámide ocupacional y que la diferenciación interna del sistema educativo en modalidades, orientaciones, carreras, etc., se corresponde con determinados destinatarios sociales y ocupacionales. Al respecto son bien conocidas las evidencias que prueban la concentración de alumnos de origen popular en determinado tipo de modalidades y carreras, la selectividad social de los procesos de evaluación y orientación escolar, etc. En definitiva, el funcionamiento interno del sistema educativo reproduciría la diferenciación proveniente de los condicionantes externos y le agregaría, además, la legitimidad propia del desempeño escolar; de esta forma, las diferencias sociales serían encubiertas como si fueran diferencias educativas.

Algunos autores reproductivistas llevaron su análisis a niveles aún más específicos y sostuvieron que la educación no sólo brinda una diferenciación global con base en los años de estudio recibidos, sino que también proporciona los valores, las actitudes y los esquemas de comportamiento más significativos para el desempeño en los puestos de trabajo.

En última instancia, el planteamiento reproductivista sostiene que el proceso de selección escolar es absolutamente congruente con las exigencias de funcionamiento del aparato productivo y dichas exigencias, lejos de responder a una racionalidad técnica, responden básicamente a las necesidades de control y explotación que definen la economía capitalista. Según este razonamiento, existiría un mecanismo circular mediante el cual cada sector social recibe la cuota de educación necesaria para incorporarse al mercado de trabajo en los puestos que lo definen como sector⁶⁴.

Para ubicar adecuadamente el alcance de estos postulados, es necesario tener en cuenta que en las últimas décadas el tema de los vínculos entre educación y empleo, educación y aparato productivo, etc., ha sido el foco central de los estudios llevados a cabo en el marco de la teoría del capital humano. En este sentido el reproductivismo desarrolló una visión alternativa a los esquemas economicistas en los cuales se postulaba: a) que el ajuste se producía por medio del libre juego del mercado y en virtud de las exigencias tecnológicas del proceso de producción, y b) que los años de estudio determinaban la productividad de la mano de obra y los ingresos.

Desde este punto de vista, los planteamientos reproductivistas jugaron un papel teóricamente importante al poner de manifiesto la relevancia de las variables sociales y

⁶⁴ Entre los trabajos más ilustrativos de esta corriente del reproductivismo pueden citarse: S. Bowles y H. Gintis, *La instrucción escolar en la América capitalista*, México, Siglo XXI, 1981. Ch. Baudelot y R. Establet. *La escuela capitalista*, México, Siglo XXI, 1975.

políticas en la determinación de las estructuras jerárquicas del mercado de trabajo y de los ingresos.

Sin embargo, ambas perspectivas mantienen la vigencia de dos supuestos comunes y estrechamente ligados entre sí: por un lado, la existencia del ajuste entre oferta educativa y demandas del aparato productivo y, por el otro, la consideración de los años de estudio como variable central en el proceso de asignación de puestos de trabajo.

Pero lo paradójico del enfoque reproductivista en cuanto a la relación entre años de estudio y puestos de trabajo consiste en que su desarrollo teórico tuvo lugar casi al mismo tiempo que —en el plano de la realidad social— se ponían de manifiesto los síntomas más serios de crisis en el papel reproductor del sistema educativo.

En definitiva, la correspondencia entre años de estudio y puestos de trabajo, a nivel macrosocial, es un hecho históricamente obvio. Lo peculiar de las últimas décadas, en cambio, ha sido la notable expansión cuantitativa de la educación y la creciente rigidez en el mercado de trabajo.

Las diferencias entre el ritmo de expansión educativa y el ritmo de generación de puestos de trabajo estarían produciendo un fenómeno de homogeneización en la oferta de mano de obra, que obliga al propio mercado a desarrollar mecanismos diferenciadores con relativa independencia de la variable educacional. Un ejemplo visible de este traslado del proceso diferenciador hacia el mercado de trabajo es el que ha tenido lugar frente a la homogeneización de la condición educativa de hombres y mujeres.

La discriminación se efectúa ahora preponderantemente en el mercado de trabajo y no en el sistema escolar. Otro ejemplo lo constituyen los procesos de discriminación por condición étnica; en Estados Unidos por ejemplo, la condición educativa de los negros se ha equiparado progresivamente a la de los blancos y, sin embargo, la desigualdad en los ingresos se mantiene inalterada ya que la discriminación sigue actuando desde el mercado de trabajo⁶⁵.

El hecho de que las funciones diferenciadoras se trasladen al mercado de trabajo no es un hecho irrelevante. En definitiva, este traslado supone que la diferenciación social está perdiendo uno de sus soportes más significativos de legitimación. En la medida que la mujer es discriminada por ser *mujer*, el negro por ser *negro* o el pobre por ser *pobre*, con independencia de sus credenciales educativas, se pone de manifiesto más claramente el carácter irracional de la discriminación.

La situación, sin embargo, no es estática. El sistema educativo no pierde fácilmente su carácter diferenciador sino que permanentemente se recrean formas y mecanismos para restablecerlo. Al respecto, es posible señalar al menos tres grandes procesos destinados a mantener el papel diferenciador en el interior del sistema educativo: a) la “fuga hacia adelante” en el proceso de obtención de credenciales educativas, b) el vaciamiento o la pérdida de capacidad de la escuela en cuanto a su función específica de desarrollar el aprendizaje de contenidos socialmente significativos y c) el proceso de segmentación interna.

Con respecto a la “fuga hacia adelante”, es preciso recordar un ya relativamente viejo trabajo de Jean-Claude Passeron donde postulaba lúcidamente la hipótesis del traslado

⁶⁵ La información empírica sobre la progresiva igualación educativa paralela a la supervivencia en las diferencias de ingresos en los Estados Unidos puede verse en S. Bowles y U. Gintis, op. cit., págs. 51-53.

de la función diferenciadora de un nivel educativo a otro, haciendo la analogía con el poder discriminador de los objetos. Cuando el uso de un objeto se generaliza, pierde su función diferenciadora; de la misma forma, cuando un nivel educativo se generaliza, la diferenciación se traslada al nivel siguiente⁶⁶.

Sin embargo, es preciso no perder de vista que este traslado no deja la situación en el mismo punto de partida. La hipótesis de la “fuga hacia adelante” subestima el hecho que no es lo mismo diferenciar con una población universalmente alfabetada que con una población universalmente dotada de diez años de escolaridad.

Frente a esta situación, se ha operado en el sistema educativo una operación donde el traslado de la función diferenciadora hacia los niveles superiores está acompañada por un vaciamiento de contenido en los niveles que tienden a universalizarse. Al respecto, un estudio reciente con datos históricos de países centrales muestra —a pesar de las dificultades de información—, que la tendencia a perder capacidad de enseñar por parte del sistema educativo es visible en los países donde la escolaridad está más expandida⁶⁷.

Por último, el tercer procedimiento destinado a conservar el papel diferenciador en el interior del sistema educativo es lo que ha dado en llamarse proceso de *segmentación interna*. De acuerdo con estas tendencias, se estaría produciendo en el interior de cada nivel una diferenciación a través de la cual lo importante ya no sería qué tipo de estudios se cursan sino dónde se efectúan los estudios.

La somera enunciación de estos problemas pone de relieve que tanto el vínculo entre educación y fuerza de trabajo como la definición del papel diferenciador del sistema educativo es notoriamente más complejo y dinámico de lo que suponen los esquemas reproductivistas.

Aún admitiendo que los tres mecanismos señalados más arriba tengan éxito en conservar el rol diferenciador en el interior del sistema educativo es evidente que el problema es objeto de pugnas, conflictos y movimientos que las versiones reproductivistas basadas en el ajuste no permiten apreciar.

La “fuga hacia adelante”, el vaciamiento de contenidos y la segmentación interna son respuestas ante el hecho que los sectores tradicionalmente excluidos lograron superar las barreras del acceso.

Frente a estos intentos de reajuste, habrá nuevas respuestas. Lo novedoso, en este cambio de situación, es que el problema de la *calidad* de la enseñanza a la cual se tiene acceso está ahora en el centro del debate educativo.

III. El problema de las demandas populares

En la interpretación reproductivista de la acción educativa, los actores sociales protagónicos y activos son los sectores dominantes. La iniciativa —tanto desde el punto de vista de las posibilidades de acceso que se ofrecen como desde el punto de vista cualitativo de los contenidos y experiencias curriculares que caracterizan la oferta educativa— está totalmente en sus manos. Los sectores populares y sus demandas, al

⁶⁶ Jean Claude Passeron. “Los problemas y los falsos problemas de la democratización del sistema escolar” en *Revista de Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Año III, No. 8, 1972.

⁶⁷ Roger Girod. *Politiques de L'éducation; l'illusoire et le possible*. Paris, P.U.F., 1981.

contrario, no juegan ningún papel significativo en este sentido, salvo el que pueda expresarse en términos de resistencia a las iniciativas dominantes.

En definitiva, el modelo de análisis del vínculo entre sectores dominantes y dominados en el ámbito educativo, es el modelo de la imposición de un orden cultural destinado a disciplinar la fuerza de trabajo.

Sin embargo, el discurso reproductivista en este punto asume por momentos un notorio carácter ambivalente y contradictorio. La necesidad de incluir a los sectores populares y sus demandas provoca serias inconsistencias teóricas. En el libro de Bowles y Gintis, por ejemplo, es posible apreciar cómo, mientras por un lado se sostiene que la expansión escolar fue producto de la iniciativa patronal y constituyó una imposición a los obreros, por el otro y casi al final del libro se sostiene que en realidad no fue una imposición patronal ni una victoria obrera sino un producto del conflicto de clases y no del dominio⁶⁸.

La hipótesis del conflicto, postulada de esta forma, adquiere el carácter de un *agregado* que no se deduce del conjunto de proposiciones y evidencias expuestas a lo largo del texto.

En realidad, constituye una contradicción con respecto al argumento teórico central de la teoría reproductivista.

Sin embargo, la iniciativa de los sectores dominantes en materia educativa no puede ser negada ni subestimada. En este sentido, es preciso reconocer que la educación popular es un fenómeno propio del capitalismo y que la burguesía concibió, desde su origen, al sistema escolar como una herramienta de imposición ideológica. Pero para comprender este problema en toda su complejidad es preciso tener en cuenta dos factores. El primero tiene que ver con los *contenidos de la enseñanza*; en este aspecto los reproductivistas tienden a subestimar su importancia e identificar por completo contenidos con ideología. Este tema será objeto del próximo punto.

El segundo factor a considerar consiste, específicamente, en el carácter y el papel de las demandas populares por educación. En este sentido es evidente la falta de conocimiento sobre el problema. En realidad, el desconocimiento acerca de la dinámica de las demandas populares por educación es un componente más del desconocimiento global acerca de las estrategias populares en su conjunto.

Sin embargo, aun admitiendo la existencia de una escasa capacidad para generar demandas, esto no puede ser interpretado como una virtud, como un producto deseado, o como una expresión de resistencia. Se trataría, al contrario, de una forma adicional a través de la cual se expresa la subordinación y la exclusión de los sectores populares.

Al respecto, los estudios disponibles muestran claramente que la capacidad para expresar y articular demandas sociales está en relación con cierta disponibilidad de espacios sociales e institucionales. La organización sindical, la organización política, la organización comunal, etc., se obtuvieron a través de largos procesos de pugna y es evidente que la amplitud de las demandas está en relación con la amplitud de la capacidad organizativa de los sectores populares. Por ello, insistimos, la ausencia de demandas populares por educación no está asociada a mayores niveles de resistencia a la "imposición cultural" sino, al contrario, a mayores niveles de exclusión.

⁶⁸ Ver en S. Bowles y U. Gintis, *op. cit.*, las afirmaciones contenidas en las págs. 298-9 por un lado y en la pág. 309 por el otro.

En el caso particular de América Latina es preciso tener en cuenta que las demandas educativas no tienen una vinculación exclusiva con los sectores económicos. En América Latina, la expansión educativa estuvo —y lo está todavía en buena parte de la región— ligada a la formación del Estado-Nación y al logro de cierta homogeneidad cultural básica. Por ello, el actor más dinámico en este sentido ha sido el *Estado* y no los empresarios, la burguesía industrial o algún otro sector social “privado”. En este sentido, el desconocimiento de las variables políticas por parte de los enfoques reproductivistas — particularmente en el caso latinoamericano— constituye un vacío teórico muy significativo.

En un trabajo reciente, Germán Rama planteó algunas hipótesis centrales en torno al problema del Estado y las demandas populares por educación⁶⁹.

Allí se sostiene que en América Latina el Estado ha adquirido en algunos casos y momentos históricos, una autonomía relativamente amplia con respecto a los grupos económicos dominantes y que ha jugado un rol muy activo en la definición del tipo de desarrollo social. Esto explica la profunda inestabilidad política vigente en la región, ya que el control del Estado constituye un elemento clave para definir la naturaleza de los procesos sociales que, a diferencia de los países centrales, todavía constituyen una *opción* posible y no un esquema consolidado.

Por otra parte, en América Latina el Estado se enfrenta a demandas educativas generalizadas, donde las expectativas no se corresponden con las condiciones sociales objetivas. Los sectores populares tienen, en este sentido, expectativas educacionales muy altas, independientemente de sus posibilidades reales de alcanzarlas.

La historia de las últimas décadas muestra que en la negociación social por la distribución de determinadas áreas (educación, ingresos, poder, etc.) la educación ha sido la variable “débil”. Las concesiones educativas han sido más amplias que las otorgadas en las restantes dimensiones sociales. Sin embargo, como ya fuera sostenido en el punto anterior, este hecho no es irrelevante y la capacidad de seguir distribuyendo educación, sin alterar el equilibrio del sistema, no es infinita.

La satisfacción de demandas educativas postergó efectivamente otras demandas. Sin embargo, ya es posible apreciar que —a pesar de la baja calidad del servicio obtenido— el ciclo de expansión sin consecuencias sociales está agotando sus posibilidades. El problema se está trasladando nuevamente a la sociedad y las demandas de la población educada comienzan a ejercerse en términos de empleo y de participación social.

La novedad es que estas demandas se ejercen en condiciones educativas diferentes a las vigentes en el punto de partida y las posibilidades de seguir neutralizándolas con mayor oferta educacional son cada vez menores⁷⁰.

IV. La imposición cultural

Tomada en su conjunto, la literatura reproductivista se asienta en la hipótesis según la cual la educación no sólo estratifica a la población sino que *legítima* la desigualdad a través de la imposición de los códigos culturales dominantes. En este sentido, las teorías

⁶⁹ Germán W. Rama. *Unidad y Diferenciación de los Sistemas Educativos Latinoamericanos*. Buenos Aires, FLACSO, Jornadas sobre Investigación, Política y Planificación Educativa. Abril de 1983.

⁷⁰ Ver Juan Carlos Tedesco. “Elementos para un Diagnóstico del Sistema Educativo Tradicional en América Latina”, en Proyecto DEALC: *El cambio educativo: situación y condiciones*. Informes finales 12. UNESCO-CEPAL-PNUD. Agosto, 1981.

reproductivistas produjeron un importante cambio cualitativo en el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por primera vez, desde una teoría de la educación, *la práctica pedagógica* era analizada en forma sistemática en el marco de un proceso social determinado: la reproducción del orden social.

De esta forma, se superaban dos limitaciones comunes en la teoría de la educación tradicional. Por un lado, las pretensiones de neutralidad que caracterizaban a los enfoques del currículum y, por el otro, la desconsideración del análisis sociológico en los procesos específicamente pedagógicos. La literatura reproductivista puso de manifiesto, en cambio, que las prácticas pedagógicas constituyen una de las mediaciones necesarias entre los requerimientos del orden social dominante en materia de comportamiento social y la distribución social de valores, conductas, conocimientos, etc., efectuada a través de la escuela.

Sin embargo, en este giro conceptual y metodológico, los reproductivistas provocaron una notoria mimetización de los procesos pedagógicos y los procesos sociales, perdiendo de vista la especificidad que caracteriza el proceso educativo como tal. Esta mimetización puede advertirse tanto en el plano de los contenidos como de las formas metódicas de enseñanza.

Con respecto a los contenidos, los enfoques reproductivistas tienden a concebirlos como pura ideología, como mero saber aparente y arbitrario y como patrimonio exclusivo de las clases dominantes. Planteado en estos términos, el reproductivismo pierde de vista el hecho que importantes porciones del conocimiento no son producto de un grupo o clase determinado, sino de las relaciones entre los hombres y de éstos con la naturaleza. El problema del conocimiento, desde una perspectiva social, es también un problema de *apropiación* y de distribución.

En este sentido es importante tener en cuenta que los sectores dominantes no se preocupan solamente por difundir aquello que consideran legítimo desde sus intereses, sino que también desarrollan una vasta operación excluyente y seleccionadora mediante la cual privan a los sectores dominados del acceso al conocimiento, entendido como patrimonio del género humano. La legitimación de las diferencias sociales, como si fuera diferencias escolares, no es un mero proceso arbitrario; se asienta, en realidad, en una distribución desigual de herramientas conceptuales socialmente válidas. La necesidad de efectuar este procedimiento excluyente, por lo tanto, supone que el conflicto entre las clases pasa también por la apropiación de un contenido que es algo más que mera apariencia o pura arbitrariedad.

En cuanto a los procedimientos pedagógicos en sí mismos, las teorías reproductivistas tendieron a analizar la relación maestro-alumno en el marco de los modelos de algunas de las formas de relaciones dominantes de explotación. Así, las metáforas del amo y del esclavo, del opresor y el oprimido, etc., fueron utilizadas frecuentemente para explicar el vínculo pedagógico.

El resultado ha sido concebir las relaciones pedagógicas en los mismos términos de autoritarismo y explotación que caracterizan las relaciones laborales y el docente fue, de esta manera identificado como agente de las clases dominantes. De esta manera la especificidad del vínculo escolar —el proceso de aprendizaje— y su producto —el conocimiento— tienden a desaparecer.

En este sentido, si bien es cierto que las distintas versiones reproductivistas rompieron con la neutralidad y el aislamiento de las versiones tradicionales, provocaron una diferenciación total entre vínculos pedagógicos y vínculos sociales. Sus análisis enfatizaron todo lo que la acción escolar tiene de *semejante* con el resto de las acciones ideológicas. Pero, en realidad, la semejanza entre los principios que regulan las prácticas pedagógicas y los que regulan las restantes prácticas sociales no tiene nada de asombroso ni peculiar. Lo peculiar radica, al contrario, en las diferencias que definen lo específico del discurso y de las prácticas escolares por un lado y, en la articulación que se da entre la acción socializadora de la escuela y el resto de las acciones socializadoras por el otro.

El área sobre la cual habría que plantear los interrogantes es, precisamente, el de las articulaciones entre la acción socializadora de la escuela y la acción socializadora de la familia, las empresas, la Iglesia, los medios de comunicación de masas y el resto de las instituciones sociales.

En trabajos anteriores se puso de manifiesto que la evolución histórica de la escuela en los países avanzados permite apreciar que ella conquistó un espacio de socialización ocupado por otras instituciones (familia e Iglesia) y lo hizo con una propuesta que superaba el tradicionalismo particularista de estas instituciones. La escuela ha ido perdiendo este carácter, pero no en virtud de un ajuste con las pautas socializadoras del resto de las instituciones sino de una pérdida de potencialidad socializadora, que fue paralela a su masificación.

Pero más allá de estas apreciaciones generales acerca de los enfoques reproductivistas, nos interesa destacar un punto crucial para el análisis de la situación educativa latinoamericana.

Al respecto, es sabido que toda teoría responde siempre a ciertos determinantes históricos. Si bien no es este el lugar para un análisis de la historia social de la pedagogía, es preciso recordar que las teorías reproductivistas intentan responder a los interrogantes acerca de cómo se construye el consenso y la dominación en el marco de sociedades caracterizadas por una fuerte estabilidad ideológica. Su punto de partida está constituido por la pregunta acerca del consenso, la hegemonía y la dominación ideológica.

En América Latina, en cambio, lo peculiar es la *crisis hegemónica*, la inestabilidad y la heterogeneidad estructural y cultural. En este marco, un planteamiento teórico centrado exclusivamente en los mecanismos de reproducción, corre el riesgo de dejar fuera del foco de análisis los acontecimientos principales que se están produciendo dentro de la estructura social en general y en el plano ideológico en particular.

Así por ejemplo, el vínculo entre la escuela y la marginalidad social que caracteriza a porciones muy significativas de la población en América Latina no puede ser explicado completamente en términos de la reproducción ideológica. La marginalidad implica un fuerte proceso de *desvinculación cultural*, donde lo que predomina no es tanto la imposición de un código determinado sino la destrucción del propio.

En el caso de las poblaciones marginales urbanas, esta doble condición se percibe en su mayor grado de desarrollo.

Por un lado, las bases materiales y sociales de su cultura original —fundamentalmente rural y, en algunos casos, indígena— han sido destruidas a un punto tal que provocaron la migración a las ciudades. Pero por el otro, su inserción urbana se caracteriza por la

escasa significación productiva de los puestos de trabajo que ocupan, la inestabilidad de las tareas que desarrollan, la inseguridad e insuficiencia de los ingresos que obtienen y la ausencia de formas organizativas de participación que les permiten expresar y defender sus intereses⁷¹.

Pero el problema no se reduce a los sectores marginales. En el caso de los sectores “integrados” la peculiaridad más destacada de la acción pedagógica está constituida por la contradicción o la disociación entre lo que se dice y lo que se hace. Esta disociación es una constante histórica que se acentuó notoriamente a partir de la vigencia de las teorías de la Escuela Nueva. Al expandirse sus postulados, el discurso pedagógico quedó como el lugar reservado a los grandes ideales (el respeto a la personalidad infantil, el desarrollo de su creatividad, la pureza, la bondad, el cariño, etc.), mientras que las prácticas pedagógicas, en cambio, fueron presentadas justamente como lo antagónico: el autoritarismo, la discriminación, la arbitrariedad, etc.

En el marco de esta disociación, los enfoques curriculares reproductivistas basaron la efectividad de la imposición ideológica en el *currículum oculto* entendido como aquellas prácticas que tienen lugar dentro de la experiencia escolar pero que no figuran explícitamente como propuesta curricular.

La contribución del *currículum oculto* al logro del consenso es el punto central de la obra de Mr. Apple, por ejemplo⁷². Según su planteamiento, el carácter ideológico del *currículum* deriva de los mecanismos utilizados para ocultar el conflicto en todas sus expresiones.

Sin embargo, sea cual sea el enfoque del cual se parta para definir el *currículum oculto*, lo cierto es que la eficacia de su imposición está asentada en el hecho que los aprendizajes efectuados en su ámbito se verifican *en la realidad*. Existe una suerte de confirmación de lo aprendido que constituye el núcleo del proceso mediante el cual se van consolidando los aprendizajes. En este sentido los componentes “ocultos” del *currículum* tienden a ser los que efectivamente se aprenden, precisamente por su alto grado de verificación en la realidad.

Frente a este planteamiento, caben dos observaciones:

- a) En primer lugar, la importancia de la apelación al *currículo oculto* no puede ser subestimada. Significa introducir una contradicción entre la teoría y práctica que *debilita el nivel de legitimidad* del orden social que se pretende imponer. Toda contradicción supone un espacio de conflicto y de tensión que puede asumir mayores o menores niveles de intensidad según la correlación de factores en un momento histórico determinado. En el planteamiento reproductivista existe, en cambio, una negación de la contradicción efectuada por la vía de subestimar la importancia de lo explícito (los contenidos curriculares, la teoría pedagógica, etc.) y poner el acento exclusivamente en la eficacia del *currículo oculto*. El interrogante, en cambio, consiste en preguntarse que pasa con la imposición ideológica efectuada en el marco de un discurso que la niega.

⁷¹ Juan Canoa Tedesco y R. Parra. Marginalidad Urbana y Educación Formal: Planteamiento del problema y perspectivas de análisis. Proyecto DEALC. Fichas/14. marzo de 1981.

⁷² Mr. Apple. *Ideology and curriculum*, Londres. Routledge and Kegan, 1979. (Hay traducción portuguesa: Sao Paulo, Ed. Brasiliense, 1982).

b) En segundo lugar, los planteamientos reproductivistas no pueden explicar la crisis hegemónica que caracteriza la situación de América Latina en las últimas décadas, particularmente a partir de la crisis de la hegemonía oligárquica tradicional.

En situaciones de crisis, es preciso apelar a la búsqueda de algún punto de ruptura en la eficacia del circuito de imposición ideológica. Y esta ruptura —en el caso de crisis profundas y prolongadas— no puede limitarse a la coyuntura actual. Es necesario buscar históricamente los momentos a partir de los cuales los circuitos de imposición ideológica y de constitución de los actores sociales comenzaron a fragmentarse de manera tal que la ingobernabilidad fue una expresión cada vez más recurrente.

El desarrollo de este punto exigiría investigaciones históricas específicas que actualmente existen en forma muy parcial y asistemática. Para resolver en parte este problema, a continuación se ofrece un primer intento de reflexión de un caso donde la crisis hegemónica es muy notoria: el caso argentino.

V. Crisis hegemónica y currículum: el caso argentino*

Las transformaciones educativas operadas en Argentina a partir de 1976 afectaron, obviamente, el ordenamiento curricular del sistema educativo en su conjunto. Sin embargo, el análisis de este proceso no puede ser efectuado bajo el supuesto de una correspondencia estrecha entre los cambios sociopolíticos y las propuestas curriculares. Lo peculiar del caso argentino, en este aspecto, consiste en la creciente autonomía del espacio educativo, que se constituyó progresivamente en un ámbito donde los sectores participantes y su fuerza relativa no tuvieron un ordenamiento similar al que regía en el conjunto de la sociedad. En este sentido, el dato más relevante consiste en apreciar la diferencia de poder dentro del sistema educativo y fuera de él, de los sectores englobados genéricamente en el catolicismo tradicional por un lado y en la “izquierda” por el otro.

Para complejizar aún más la situación, es preciso recordar que estos actores del debate educativo no se articulan linealmente con los restantes actores sociales (partidos políticos, instituciones, etc.). Los representantes del catolicismo tradicional, por ejemplo, pueden encontrarse tanto en movimientos populares como el peronismo, o en las reacciones conservadoras-militares, como el golpe de 1966 o el de 1976. Lo mismo puede decirse con respecto al liberalismo modernizante, sector que en tanto debía enfrentar en el plano educativo al catolicismo tradicional, estuvo en educación más cerca de la izquierda de lo que lo estaba en la sociedad en su conjunto.

La “izquierda”, por su parte, tuvo tradicionalmente una mayor presencia en ciertos sectores del sistema educativo (la universidad, obviamente) que en la sociedad.

Además por debajo del debate ideológico y de la pugna por el poder (que creó una notable inestabilidad expresada en la rotación frecuente de autoridades) se fortaleció la burocracia administrativa de la conducción educacional. Este sector tendió a comportarse más en función de una estrategia defensiva que tendía a neutralizar cualquier intento innovador que como articulador de alguna de las alternativas ideológicas presentes en la cúpula.

Lamentablemente no existen estudios que permitan dar cuenta de la dinámica de este proceso en las últimas décadas. Parecería, sin embargo, que uno de los productos de

* Este punto reproduce una parte de un amplio estudio sobre la situación educativa argentina. Ver J. C. Tedesco, O. Braslavsky y R. Carciofi. Educación y Sociedad en Argentina. 1976-1982. Buenos Aires, Flacso, 1982.

este debate continuo sobre la hegemonía en el sector educativo produjo una fuerte disociación entre el discurso y la realidad. La efectividad de las modificaciones curriculares impuestas por los sectores que transitoriamente lograban el control de algún nivel o módulo del sistema educativo no estaban garantizadas más allá del texto de la resolución correspondiente. Entre la propuesta y su aplicación se ubican las mediaciones de la burocracia del sistema, por un lado y de la adhesión o no de los protagonistas del proceso pedagógico, por el otro. Y, en este sentido, es preciso no perder de vista que las transformaciones curriculares no tienen efectos garantizados administrativamente ni resultados inmediatos, salvo el caso de modificaciones en la estructura del sistema (creación de nuevas modalidades, cambios en la configuración de los ciclos, etc.).

Sobre esta base, puede postularse que cualquier análisis curricular efectuado sobre el discurso pedagógico exclusivamente es un análisis limitado.

Sin embargo, la limitación no excluye su validez ya que puede reflejar más directamente sus intenciones ideológicas, en tanto no sufre —o sufre menos— las mediaciones burocráticas por un lado y las presiones sociales reales por el otro.

Esta situación particular contribuye a entender el debate educativo de la última década. Al respecto, es posible sostener que el punto de partida de gran parte de los cambios curriculares operados en dicho período está constituido por la caracterización del sistema educativo como un aparato ideológico.

Paradójicamente, mientras las teorías reproductivistas expandían su diagnóstico acerca del carácter ideológico-conservador de las prácticas pedagógicas, los sectores más conservadores percibían lo mismo pero en sentido inverso.

Lo que para unos era un aparato de dominación, para otros era una agencia subversiva.

Sin embargo, no es posible analizar este proceso como si hasta el 24 de marzo de 1976 hubiera tenido vigencia un tipo de propuesta curricular basada en la participación, el cuestionamiento, la criticidad, etc., y a partir de ese día se habría postulado y aplicado un orden diferente destinado a restaurar el orden, las jerarquías y la disciplina. La crisis, precisamente, se expresa en la significativa complejidad de este proceso, en la fragmentación de los equipos de conducción educativa, en su escasa coherencia interna y en su alta rotación.

En este sentido, pueden señalarse varios hechos que avalan la línea de esta caracterización.

En primer lugar puede sostenerse que la nueva propuesta educativa no tuvo una sincronía temporal absoluta con el resto de las instancias sociales. En realidad, la quiebra de las orientaciones educativas en términos curriculares no se produce el 24 de marzo de 1976. Ya durante la gestión peronista, expresada en el ministerio de Ivanisevich, el subsecretario Frattini, el rector de la UBA, Ottalagano, etc., habían comenzado a expresarse manifestaciones “reactivas” frente a lo que se consideraba como expresión del “caos”. Y dichas medidas se encontraban dentro de la línea del tradicionalismo ideológico, con vigencia permanente en la política educativa argentina.

En cierta forma, este hecho explica que inmediatamente después del 24 de marzo de 1976 pueda aparecer —por poco tiempo, es cierto— una fuerte manifestación liberal cuya máxima expresión fue la presencia del ingeniero Alberto Constantini a cargo de la

Universidad de Buenos Aires, defendiendo los principios de la autonomía y la Reforma Universitaria⁷³.

En segundo lugar, es sabido que en el período 1976-1982, el área educativa fue la más inestable de las áreas de gobierno.

La inestabilidad fue el producto de la fragmentación interna del bloque de sectores que —en lo educativo— participaron del proceso iniciado en 1976. Aunque más adelante se hará una referencia más amplia sobre este punto, es evidente que las propuestas curriculares de los sucesivos ministros (Bruera, Catalán, Llerena Amadeo, Burundarena, Licciardo) no tienen semejanzas más allá de lo *reactivo*. El eje del acuerdo estuvo más en aquello que era preciso destruir que en la definición de un nuevo modelo curricular en sentido positivo.

Además de la fragmentación interna del equipo educativo y la alta rotación de sus integrantes, también es visible un significativo nivel de incongruencia entre la conducción educativa y las restantes, particularmente la económica.

Visto retrospectivamente, mientras el modelo económico impulsado por los monetaristas se asentaba en la imposición del disciplinamiento social y en la vigencia de valores y actitudes basadas en la “racionalidad” del mercado, los distintos equipos educativos (al menos los que tuvieron tiempo de explicitar alguna propuesta), lo hicieron sobre la base de valores ideológicos de corte humanista-tradicional o moderno. De esta forma, mientras desde el discurso educativo se promovían comportamientos ascéticos y no consumistas, el discurso y la política económica alentaban la especulación y el consumo. A esta altura de la crisis, no alcanza con decir que el discurso ascético y moralista es un discurso hipócrita. En todo caso, la hipocresía no aparece como una conducta individual (que puede o no existir) sino como un hecho social, ya que el ascetismo y la moral en el discurso eran neutralizados por el consumismo y la corrupción en la práctica. En el mismo sentido, como se verá más adelante, puede señalarse el ejemplo de la incongruencia entre el discurso educativo que promueve la participación, la creatividad, etc., enmarcado en la filosofía personalista y de censura generalizadas tanto dentro como fuera del sistema educativo. Inversamente, los “valores” ideológicos y las pautas de comportamiento congruentes con la ideología del “mercado” impulsados por la conducción económica carecían de sustento ideológico en una de las instancias principales de este sustento, como es el aparato educativo.

Al darse de esta forma, el valor educativo del discurso pedagógico perdía sentido dado que, como se decía en el punto anterior, no podía ser confirmado en ningún sector de la realidad social.

La disciplina social y las nuevas propuestas curriculares

Tal como ya se sostuviera en los puntos anteriores, uno de los aspectos más significativos que definen la congruencia entre los diferentes fragmentos del bloque de poder fue el objetivo de disciplinamiento de la sociedad traducido pedagógicamente como la restauración del orden, las jerarquías y la autoridad. En este sentido, el nuevo modelo se presentó como una revalorización del autoritarismo pedagógico tradicional. Sin embargo, a lo largo de los seis años del proceso surgieron expresiones y matices diferenciados, que es preciso analizar.

⁷³ Cf. La Nación, 25-09-76

Una fase del intento autoritario, la más obvia y externa, consistió en expulsar docentes, controlar contenidos, controlar las actividades de los alumnos y sus padres, regular los comportamientos visibles: ropa, cortes de pelo, etc. Este conjunto de modalidades —que definen la etapa reactiva del nuevo orden curricular— se ajusta a la modalidad autoritaria que no exige la internalización de las disciplinas sino que se conforma con la apariencia externa.

Sin embargo, el proyecto autoritario no se limitó a estas “externalidades”. Se aspiraba, más profundamente, a lograr la internalización de patrones de conducta que aseguraran la permanencia de los valores propugnados. Al respecto, lo importante consiste en analizar la fragmentación del bloque dominante en la definición de dichos patrones.

A lo largo del período 1976-82 pueden distinguirse, al menos, dos grandes intentos “pedagógicos”: el primero, formulado por el ministro Bruera, el segundo por el ministro Llerena Amadeo.

* **El Proyecto Bruera**

Bruera fue el primer ministro de Educación de este proceso. Ya había sido ministro de Educación de Santa Fe durante el período 1970-73 y secretario del Consejo Federal de Educación.

Sin embargo, Bruera acompañó su carrera política con el intento de desarrollar una línea teórica en materia de pensamiento pedagógico.

No es posible, en los límites de este trabajo, efectuar un análisis exhaustivo del pensamiento pedagógico argentino contemporáneo. En realidad, una de las carencias más significativas en la investigación educacional es la relativa a la evolución de las concepciones pedagógicas y los grupos que las conforman.

En este sentido, la gestión de Bruera ofrece la particularidad de permitir apreciar a un representante de ciertas corrientes del pensamiento educativo en el desempeño de la gestión política. Bruera intentó definir una línea teórica que diera las bases para el programa político de acción educativa. En un artículo publicado en 1975, Bruera esbozaba las líneas y las fuentes de su pensamiento. En términos globales, su planteamiento consistía en la necesidad de reflexionar sobre los fundamentos de la acción pedagógica:

“Se necesita, decididamente, una elaborada fundamentación básica, una clara garantía ideológica para la acción docente”⁷⁴ (Subrayado nuestro).

Bruera buscaba dicha garantía entre los teóricos de la pedagogía institucional y el personalismo (Rogers, Lobrot, Ardoino, etc.). Más allá de las diferencias y los matices, todo el discurso pedagógico sustentado por estas teorías se basa en una reivindicación clara de la libertad, la creatividad y la participación.

La burocracia y el Estado aparecen como los elementos claves del ordenamiento totalitario de las sociedades modernas y el conductismo y la tecnología educativa son concebidos como elementos que —en su máximo desarrollo— atentan contra el núcleo central de la personalidad (la libertad y la responsabilidad de su propia existencia). En el

⁷⁴ R. Bruera. “La cuestión del poder educativo”, en IIE, Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, Buenos Aires, No. 1, mayo de 1975.

otro extremo, la libertad personal también es negada por la disolución social, la contestación indiscriminada y la crisis de los valores. Entre un extremo y otro, Bruera plantea la necesidad de una conciliación:

“En verdad se trata de resolver, en una perspectiva actual, el problema de la participación y quizás, para ello, el mejor camino sea el de procurar elaborar progresivamente una teoría que otorgue garantía ideológica a la participación en el campo de la sociedad global y en los procesos de la relación educativa”⁷⁵.

Pero el problema se complejizó notoriamente cuando Bruera incorporó a su intento teórico, la posibilidad práctica de ejercer el poder político al servicio de su teoría. Es decir, cuando el teórico tuvo la posibilidad de regular las condiciones que permitieran la realización de los valores propugnados por la teoría.

Y en este punto, el hecho de que la oportunidad de ejercer el poder se haya presentado en el momento de iniciación de uno de los procesos sociales más autoritarios que haya vivido el país en lo que va del siglo no puede ser considerado una mera coincidencia.

Bruera trató de resolver este dilema sosteniendo que el orden y la disciplina eran una suerte de pre-requisito para la realización de sus postulados:

“Como punto de partida debe conocerse que la política que se ejecutará responde a los requerimientos y necesidades del país, con propósitos pluralistas de apertura y participación; pero también que en las presentes circunstancias y en función de los mismos propósitos tendrá primacía inmediata en la acción del gobierno de la educación, la restauración del orden en todas las instituciones escolares. La libertad que proclamamos, como forma y estilo de vida, tiene un precio previo, necesario e inexcusable: el de la disciplina. El caos sólo significa alienación y en él se diluyen toda posibilidad de realización personal y social auténticas”⁷⁶.

Impuesto el orden y la disciplina, sería posible definir un modelo educativo que permitiera la libertad y la creatividad, un modelo que Bruera, algunos años después, definiera en los siguientes términos:

“Lo que trato de sostener, en definitiva, es el olvido de la ‘motivación’ condicionada desde el exterior para poner énfasis en el proceso de necesidad interior y la anulación del esquema físico estímulo-respuesta para incorporar el funcionamiento del modelo biológico como explicación del desarrollo interno de la experiencia personal. Procuero enfatizar sobre la proyección y no sobre la introyección. Busco insistir en los ideales por sobre la censura. Procuero que el alumno realice mucho más el yo puedo que el yo debo. Intento la realización de una relación de amor más que de represión. Enfatizo sobre las tendencias positivas de la persona que sobre la normatividad y el control social. Niego el sentido coercitivo como necesario al objetivo educacional, para destacar el sentido de la atracción modélica en el desarrollo de la personalidad...”⁷⁷

Obviamente, lo más destacado de esta postulación es la distancia entre teoría y práctica, entre discurso y realidad. El corto plazo de la gestión de Bruera podría ser interpretado como un resultado de la incompatibilidad entre ambos elementos. Sin

⁷⁵ Idem. Pág. 81.

⁷⁶ Cf. Clarín 14-04-76.

⁷⁷ R. Bruera. “Los fundamentos del proceso educativo”. En IRICE, Boletín Informativo, Rosario, No. 1, septiembre de 1979.

embargo, insistimos: es importante no perder de vista la dinámica del conjunto de los componentes de este proceso. El hecho es que en el ámbito educativo, el proyecto autoritario durante la fase inicial del proceso iniciado en 1976, fue conceptualizado en términos pedagógicos ‘libertarios’. ¿Cuál fue el impacto neutralizador de esta contradicción? ¿Hasta dónde las medidas pedagógicas destinadas a darle *atracción* al nuevo modelo fueron neutralizadas por los imperativos del orden formal y hasta dónde el orden formal perdía eficacia pedagógica en virtud de la carencia de fundamento ideológico? El proceso impuso la vigencia del orden formal por sobre los propósitos teóricos, pero ya —a pocos meses de iniciado el nuevo orden— las fracturas fueron el dato más recurrente.

Por otra parte, esta evolución tampoco deja intacta la teoría. En este sentido, es posible sostener que los representantes del personalismo argentino evolucionaron (y evolucionan) en la línea de ofrecer una nueva versión del pensamiento tecnocrático, a través de la cual tienden a convertir la práctica pedagógica en una práctica *asocial*. Ya en la cita anterior se advierte claramente que el centro del problema está puesto en la necesidad interior por oposición a la motivación externa. Esta nueva versión disociadora de lo interno y lo externo fue luego más desarrollada, en un esquema de teoría de la educación que reduce su ámbito a lo exclusivamente curricular y postula que el curriculum se define solamente a partir de dos exigencias: las que derivan de la ciencia y las que derivan de la psicología.

Las ciencias de la educación, en este esquema, sólo pueden referirse a “los procesos de enseñanza-aprendizaje que se cumplen en la concreta situación de la educación formal”. Todo lo demás es, “extra-científico”. Mediante esta operación, se da lugar a un doble fenómeno: por un lado, *se elimina cualquier presencia social en la determinación del curriculum y, por el otro, se excluye la posibilidad de analizar científicamente los componentes sociales de la práctica pedagógica.*

De esta forma, la recuperación del papel específico de la educación y el énfasis en la calidad de los aprendizajes es efectuada a partir de disociar el aprendizaje del contexto social e, incluso, del contexto *institucional* (la escuela) en el cual se efectúa. Dicho en otros términos, se eliminan del análisis de los componentes curriculares dos aspectos claves: la sociedad y la escuela. El nuevo pensamiento tecnocrático reduce todo el análisis al alumno y a la estructura epistemológica de las ciencias, los cuales —analizados en forma disociada del contexto social— sufren un notorio empobrecimiento.

Pero este empobrecimiento anula buena parte de los efectos del aprendizaje y —por otra parte— anula la viabilidad social del proyecto tecnocrático. En este sentido, el proyecto Bruera no pudo ser asimilado por el Estado de exclusión que rigió con posterioridad a 1976 y un buen ejemplo de ello lo constituye el cambio operado sobre la gestión Bruera y la gestión Llerena Amadeo, expresada con bastante nitidez en los propios textos donde se definen los fines de la educación. Al respecto, vale la pena comparar la definición de fines de la educación establecida en dos documentos del Consejo Federal de Educación⁷⁸

El primero de ellos sostenía:

“El fin de la educación en la nación argentina, es la formación integral y permanente del hombre, capaz de dirigir su conducta en función de su destino trascendente, como protagonista creador, crítico y transformador de la sociedad en que vive, al servicio del

⁷⁸ Documentos del Consejo Federal de Educación 16-09-76 y 12-12-80.

bien común, conforme con los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino”.

El segundo, en cambio, establece:

Siendo el fin de la educación la formación integral, armónica y permanente de cada hombre, en función de sus fines esenciales, la propia vocación y el bien común, el sistema educativo argentino deberá asegurar a todos los habitantes de la Nación una educación acorde con tal fin, a través del cultivo de virtudes, integrándola con los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino”.

Como puede apreciarse, en el segundo texto el proceso hizo desaparecer las menciones a los aspectos críticos, creadores y transformadores.

*** El Proyecto Llerena Amadeo**

En la gestión de Llerena Amadeo, la correspondencia entre la política educativa y el carácter excluyente del Estado adquirieron niveles mucho mayores de congruencia. En realidad, buena parte de los elementos “reactivos” fueron definidos como los contenidos positivos de esta nueva etapa. El orden ya no fue un mero requisito para el desarrollo de un modelo creativo y participativo sino un fin en sí mismo. Para el nuevo equipo —encuadrado en el molde ideológico del catolicismo tradicional— la restauración de las jerarquías fue el objetivo último de la acción educacional. La creatividad y la participación —que en el primer equipo ministerial eran definidas como particularidades de la dinámica de la ciencia— aquí son negadas como valores porque la propia ciencia es negada como la forma más válida de acercarse al conocimiento. En este sentido, el nuevo enfoque retomó las líneas más tradicionales del autoritarismo pedagógico para el cual —dicho sintéticamente— una de las metas más importantes es *limitar el proceso de secularización*.

En este marco, la propuesta curricular de Llerena Amadeo no fue planteada en términos pedagógicos —como lo hiciera Bruera— sino en términos más directamente políticos. La línea del tradicionalismo católico se resume, en este aspecto, en dos puntos básicos: a) la desconfianza hacia el Estado y la revalorización de la familia en su calidad de agentes educativos, y b) la postulación de fines y objetivos para la acción pedagógica en términos fundamentalmente ético-políticos, por oposición a los científico-técnicos o económicos.

En relación con el primer punto, los términos del debate sobre el control de la acción pedagógica escolar son muy conocidos. La clásica línea estatista de la política educativa argentina fue alterada a través del reconocimiento explícito del rol de la familia y de la Iglesia Católica como agentes educativos y la definición del rol “subsidiario” del Estado. En los términos de la Resolución del Consejo Federal de Educación⁷⁹, uno de los *principios rectores* de la Ley de Educación que debía dictarse era:

“El reconocimiento de la familia como agente natural y primario de la educación. La determinación de la función subsidiaria del Estado sin perjuicio de su función primordial en orden al cumplimiento de su finalidad.- el bien común. El reconocimiento de la función educativa de la Iglesia Católica, garantizando la libertad religiosa de las

⁷⁹ Resolución del Consejo Federal de la Educación 12-12-80.

personas y de las demás comunidades religiosas legalmente establecidas, conforme a las normas institucionales”.

En este aspecto, lo peculiar del período 1976-82 fue la coincidencia en afirmar la subsidiariedad del Estado entre los diferentes fragmentos del bloque en el poder, a través de caminos ideológicos muy diferentes. Para los “economistas”, la subsidiariedad derivaba de la necesidad de eliminar al Estado como factor “distorsionador” del funcionamiento del mercado; para los “educadores”, en cambio, era preciso devolver la educación a sus agentes naturales: la familia y la Iglesia. Sin embargo, los representantes del catolicismo tradicional diseñaron esta propuesta dando por supuesto un tipo de familia y un tipo de Iglesia que constituían efectivamente una garantía ideológica con respecto a sus propósitos básicos. En la sociedad actual, en cambio, la familia ha cambiado y la Iglesia también.

La familia —particularmente la familia urbana— ya no constituye un reaseguro de las concepciones tradicionales. Por esa razón, en el esquema de estos años, fue constante la apelación a los padres para que vuelvan a cumplir ese rol. En los términos de ministro:

“La realidad nacional resurgiría más plena si todos pusiéramos un poco más de amor en casa, si todos tuviéramos más presencia en nuestras casas, si dejáramos de ser meros transeúntes. Creo y espero en la preocupación de los padres, que orienten las distracciones, las actividades de los hijos, que los sigan de cerca y que hasta tengan la alegría de participar en ellas”⁸⁰.

La paradoja de la historia de estos años es que aquellos sectores que tradicionalmente percibieron al Estado como un agente que no garantizaba la vigencia ideológica de los principios básicos del orden social y contrapusieron a su acción el papel de la familia y la Iglesia, terminaron controlando solamente el Estado, al tiempo que la familia y la Iglesia dejaban de ser la garantía que representaron en otros momentos históricos.

Lamentablemente, es visible la carencia de estudios que permitan dar cuenta de los cambios operados en estas instituciones y, en especial de su papel pedagógico.

Sin embargo, no caben dudas que ya no es el mismo que le asignaban los postulados tradicionales. Si bien es difícil hacer generalizaciones al respecto, el mero hecho que existan sectores diferenciados dentro de la Iglesia y pautas de socialización familiar también diferenciadas, es un indicador elocuente de la ruptura del monolitismo que estas posiciones daban por supuesto.

En cuanto al problema de los fines y objetivos, Llerena Amadeo también fue claro en su posición. Según su planteamiento, la educación argentina carecía de fines, y:

“La ausencia de fines puede llevar a un tipo de educación que sólo busque la promoción humana en lo científico, lo técnico y lo económico”⁸¹.

En lugar de estos aspectos “secundarios”, la educación “debe desarrollar capacidades reales (sic) de la persona para lograr hábitos y virtudes que les permitan *alcanzar conocimientos, contemplar la verdad y obrar el bien*”.

⁸⁰ Cf. La Prensa 30-11-78.

⁸¹ Cf. El Economista 27-10-78.

Esta concepción fue presentada como un orden que se basaba en la “ley natural” de evolución de la persona. Sin embargo, parece evidente que este orden ya no era tan natural, porque para que rigiera era preciso diseñar estrictos y severos controles autoritarios. Una muestra elocuente de la crisis del propio planteamiento teórico puede apreciarse en la formulación del “principio rector” inicial del proyecto de ley auspiciado por el ministro:

“Que la educación es un proceso dirigido a fines que hacen a la perfección de la persona. Por ello el proceso educativo es una tarea moral de la persona hacia su plenitud y, en consecuencia, no puede dejarse librado a cualquier orientación ni a improvisación”.

En este juego entre lo “natural” y lo “impuesto” la definición de los valores y los contenidos que expresaran tanto lo esencial de la persona como de la nacionalidad terminó siendo o una formulación vacía o una formulación excluyente.

Si se optaba por contenidos y valores muy generales, se vaciaba de contenido y no definía a nadie. Si se especificaba, se disociaba de la realidad social y se convertía en una propuesta excluyente que sólo podía ser impuesta autoritariamente.

VI. La necesidad de definir un nuevo programa de investigaciones

El análisis ofrecido hasta aquí estuvo basado en dos premisas básicas:

- a) Concebir la educación como un campo de contradicciones y conflictos que asumen formas muy variadas según los contextos sociales e históricos. Desde este punto de vista, este análisis pretende reconocer la especificidad de la situación latinoamericana y su propia heterogeneidad interna.
- b) Recuperar el valor de lo específicamente educativo, es decir, el valor del aprendizaje y del conocimiento.

Sobre estas bases, la escuela y el conjunto de instituciones y acciones educativas pueden ser concebidas como un ámbito susceptible de ser democratizado en todos sus aspectos. El papel de la investigación educativa, en este proceso, no es un papel secundario. En última instancia, el problema que se presenta a la teoría y la investigación educativa en América Latina consiste en responder a la pregunta acerca de cómo construir *una alternativa pedagógica válida para los sectores populares*. El acceso a las instituciones ha sido obtenido, aunque aún no totalmente, en las últimas décadas. El problema actual consiste en que ese espacio conquistado se constituya en un espacio *socialmente significativo*. Para ello, además de procesos sociales globales, también es preciso elaborar *respuestas pedagógicas*.

En este sentido, es importante destacar la necesidad de *un programa de investigaciones* destinado a resolver el problema del aprendizaje en el contexto de condicionantes sociales y culturales como el que existe en la región.

Este planteamiento implica superar la disociación entre el ámbito socio-educativo y el pedagógico y la disociación entre la investigación teórica y las propuestas para la acción educativa.

La tarea de definir este programa involucra una serie de problemas y riesgos teóricos y políticos: El riesgo de la tecnocracia pedagógica, del reformismo, de la utopía, del reduccionismo, etc. Sin embargo, este camino es inevitable; de otra manera, la investigación educativa corre un riesgo mucho más serio: caer en la reiteración y la esterilidad, tanto teórica como práctica.

