

**ESCUELA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO:
TEORÍAS PEDAGÓGICAS CONSERVADORAS Y PROGRESIVAS**

***A ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO: TEORIAS
PEDAGÓGICAS CONSERVADORA E PROGRESSISTA***

***THE SCHOOL IN THE CONSTRUCTION OF THE PEDAGOGICAL THINKING:
CONSERVATIVE AND PROGRESSIVE PEDAGOGICAL THEORIES***

Hélcia Macedo de Carvalho Diniz e SILVA¹
Tânia Rodrigues PALHANO²

RESUMEN: La relevancia de las teorías pedagógicas es una discusión central de este texto, que tiene como objetivo general analizar las teorías pedagógicas, conservadoras y progresistas a la luz del pensamiento de Saviani (1999), que critica a Bourdieu y Passeron (1970) en su teoría escolar como una reproducción y Althusser (1980) por su lectura estructuralista de educación como ideología. Estos son supuestos de aprendizaje que se centran en la práctica escolar brasileña. Esta investigación filosófica se justifica por los fundamentos esenciales de la Filosofía de la Educación. El desarrollo se basa en materiales bibliográficos, sitios web y artículos científicos, entre otras cosas, con la utilización de instrumentos metodológicos, de carácter cualitativo, método deductivo y carácter interpretativo. El marco teórico-metodológico de Mikhail Bakhtin (1981) sobre lo ya dicho y las voces de los textos consiste en una metodología de investigación para tratar el análisis del discurso. Como resultados, se demuestra la teoría pedagógica de Saviani (1999) presente en la práctica escolar brasileña. Para ello, la pregunta es: ¿cómo las teorías pedagógicas conservadoras y progresistas están junto de la pedagogía histórico-crítica para los profesores en la escuela?

PALABRAS CLAVE: Teoría conservadora. Teoría progresista. Teoría histórico-crítica. Análisis del discurso según Bakhtin. Educación.

RESUMO: *A relevância de teorias pedagógicas é discussão central no âmbito deste texto, que tem por objetivo geral analisar as teorias pedagógicas, conservadora e progressista, à luz do pensamento de Saviani (1999), que faz críticas à Bourdieu e Passeron (1970) em sua teoria da escola como reprodução, e Althusser (1980), por sua leitura estruturalista da educação como ideologia. Estas, configuram-se como pressupostos de aprendizagem que incidiram na prática escolar brasileira. Justifica-se a presente investigação filosófica por favorecer a discussão sobre os fundamentos essenciais no âmbito da Filosofia da Educação. O desenvolvimento tem por base materiais bibliográficos, websites e artigos científicos, Inter alia, com o uso de ferramentas metodológicas, de natureza qualitativa, método dedutivo e*

¹ Universidad de Brasília (UNB), Brasília – DF – Brasil. Profesora Sustituta del Departamento de Teorías e Fundamentos (FE/TEF) y Profesora Titular de la Carrera de Derecho (UNIPÊ) – João Pessoa. Doctorado en Educación (UFPB), Doctorado en Lingüística (UFPB) y Doctorado en Filosofía (PUC-Rio). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4719-0863>. E-mail: helciamacedo@gmail.com

² Universidad Federal de la Paraíba (UFPB), João Pessoa – PB – Brasil. Profesora Asociada de Filosofía de la Educación del Centro de Educación y Docente del Programa de Posgrado en Educación. Postdoctorado en Educación (UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3573-6889>. E-mail: taniarpalhano@gmail.com

caráter interpretativista. O quadro teórico-metodológico de Mikhail Bakhtin (1981) sobre o já-dito e as vozes dos textos consiste em metodologia desta análise do discurso. Como resultados, demonstra-se a teoria pedagógica de Saviani (1999) que, de certa forma, está presente na prática escolar brasileira. Para tanto, a pergunta que se estabelece é a seguinte: como as teorias conservadora e progressista coexistem ao lado da teoria histórico-crítica no fazer docente no âmbito da escola?

PALAVRAS-CHAVE: Teoria conservadora. Teoria progressista. Teoria histórico-crítica. Análise do discurso segundo Bakhtin. Educação.

ABSTRACT: *The relevance of pedagogical theories is the main discussion in this text's ambit, which has as it's general objective to analyze the theories of pedagogy, either conservative and progressive, lightened by Saviani's (1999) thinking, which criticized Bourdieu and Passeron (1970) in its school theory as reproduction and Althusser (1980) by its structuralist reading of education as an ideology. These configure themselves as learning assumptions that focused in the brazilian scholar practice. It becomes necessary to stress that the concept of pedagogical theories brought, expressly, a comprehension of the education and its school practice. In this context, the present philosophical investigation is justified, which figures itself inside the Philosophy of Education's ambit as a fundament. The development is based on bibliographical materials, websites and scientific articles, Inter alia, through methodological tools that concentrate on a qualitative approach, of deductive method and interpretive character. The theoretical-methodological piece of Mikhail Bakhtin (1981) about the already-mentioned and the voices of the texts constitute itself to a necessary methodology for the development in the discourse's analysis of the authors mentioned above. Results displayed, the pedagogical theory of Savani (1999) is demonstrated to be present in the brazilian school practice. Therefore, the question that is established is the following: how do conservative and progressive pedagogical theories coexist, and are these theories historical critics developed by the teachers in the school setting?*

KEYWORDS: *Conservative theory. Progressive theory. Historical-critical theory. Discourse analysis according to Bakhtin. Education.*

Introducción

Con el fin de analizar las teorías pedagógicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que la enseñanza y el aprendizaje son intercambiables, estas teorías se consideran aquí como supuestos para el trabajo escolar. Los objetivos específicos son discutir sobre la escuela y la cultura en el contexto de las teorías pedagógicas conservadoras, examinar la relación trabajo-escuela en el contexto de las teorías pedagógicas progresistas e investigar, en el contexto escolar, el proceso educativo y la realidad histórica.

La investigación se justifica porque se inscribe en el ámbito de la Filosofía de la Educación centrada en la escuela. Su objetivo general es analizar las teorías educativas conservadoras y progresistas a la luz del pensamiento de Saviani, y se desarrolla a partir de

los siguientes objetivos específicos: discutir sobre la escuela y la cultura en el ámbito de las teorías educativas conservadoras, examinar la relación trabajo-escuela a través de las teorías educativas progresistas, e investigar la escuela en relación con la educación y la realidad histórico-crítica. Es necesario señalar que el concepto de teorías pedagógicas aportó expresamente una comprensión de la educación y de su práctica escolar.

El diseño metodológico del artículo radica en una revisión bibliográfica en bases de datos, páginas web y artículos científicos, con un enfoque cualitativo, método deductivo y carácter interpretativo. Tiene como medio la metodología desarrollada en el marco teórico y metodológico de Mijaíl Bajtín (1981) sobre lo ya dicho y las voces de los textos, cuando se trata de análisis del discurso.

En el marco teórico y metodológico, a partir de la obra *Problemas de la poética de Dostoievski* (PPD), Bakhtin (1981), encontramos el concepto de dialogismo para la realización del análisis del discurso, mostrando que los discursos no se construyen ni se reducen a una sola voz, que hay ya dicho, otra palabra y las resignificaciones. Son voces subyacentes y constitutivas del discurso histórico, social e ideológico constitutivo.

Además, lo ya dicho consta de voces del discurso de otros en nuestro argumento. Esto ocurre en el uso del lenguaje sobre algún tema, así como cuando se habla de teorías pedagógicas en contextos dialógicos y, por lo tanto, circunscriben la posibilidad de diferenciación en el uso de la palabra que forma el cuerpo de la idea; en este entendido, el análisis del discurso que sigue se basa en la teoría metodológica bakhtiniana. Para ello, la pregunta es la siguiente: ¿cómo conviven las teorías conservadoras y progresistas con la teoría histórico-crítica en el proceso de enseñanza dentro de la escuela?

Los argumentos están anclados en el pensamiento de Saviani (1999), cuya crítica a las teorías progresistas y conservadoras demuestra que reducen la función de la escuela a una mera reproducción del poder dominante. Saviani (1999) critica el pensamiento de los franceses Bourdieu y Passeron (1970), en el libro titulado *La Reproducción*, pretendiendo ser una teoría del sistema educativo como violencia simbólica, que caracteriza a la escuela como reproductora de la sociedad y olvida el carácter dinámico de la práctica educativa.

Saviani (1999) también critica la teoría de Althusser (1980) sobre la *Ideología y los aparatos ideológicos del Estado*, una lectura estructuralista del marxismo que ve la educación como ideológica con un fundamento que no presenta una articulación sólida, limitándose indirectamente al concepto de las luchas de clases y de la clase dominante en el sistema capitalista, cuya referencia es necesariamente weberiana, con el campo teórico de la Sociología de la Educación como teoría general de la sociedad.

Las ideas de los autores estudiados en esta investigación se desarrollaron con vistas al proceso educativo escolar. Al darse cuenta de que las teorías observadas carecían de fundamentos, Saviani (1999) articula la teoría histórico-crítica con vistas a las cuestiones de la educación brasileña, cuya contribución considerada original propone una visión teórica más allá de los pensadores que le precedieron.

Esta investigación, por tanto, presenta tres secciones: Inicialmente, el pensamiento de Bourdieu y Passeron (1992) sobre la reproducción, exponiendo el concepto de que la escuela reproduce la sociedad de la que forma parte. Luego, el pensamiento de Althusser: la ideología y el aparato ideológico del Estado, en el trabajo que trata la escuela como espacio de formación para el trabajo; y finalmente, la teoría histórico-crítica de Saviani, con una propuesta que está más allá del pensamiento conservador y progresista, proponiendo una escuela con trabajos basados en la teoría histórico-crítica. Esta es la estructura y la subdivisión de esta obra, cuyo desarrollo resume cada pensamiento, a fin de conservar la idea central de cada pensador; se trata de un estudio puntual y ampliado de las realidades educativas brasileñas.

Esta investigación hace una presentación suficiente y delimitada de las teorías pedagógicas para mostrar que la obra del filósofo y pedagogo brasileño Saviani (1982) está más allá de los pensadores presentados cuando el tema es la educación escolar brasileña, hecho que se percibe en los libros publicados que contienen la pedagogía de la Teoría Crítico-Histórica

Bourdieu y Passeron sobre la *Pedagogía Racional*

Este apartado muestra el análisis de Bourdieu y Passeron (1992) sobre la escuela, en el que los autores consideran la institución escolar como un espacio de reproducción del campo social. Entienden que es a través de la escuela como los niños y adolescentes adquieren ciertos conocimientos, que varían según la región.

El tema que se aborda en el aula es considerado por la sociedad en general como un tema valioso, para ser trabajado dentro del marco teórico educativo consolidado por una tradición pedagógica. Bourdieu y Passeron (1992) se preguntan por qué los niños suelen tener dificultades para apropiarse de los conocimientos impuestos por la norma escolar predeterminada por los educadores. Los autores argumentaron que en el contexto educativo la mayoría de los contenidos elegidos para la enseñanza se extraen de un canon o de una selección realizada por un determinado grupo de profesionales de la educación.

Al señalar que son los profesionales de la educación los que seleccionan a los sujetos a partir de lo que está presente en la sociedad, Bourdieu y Passeron (1992) defendieron la idea de que ésta forma el capital cultural, social y económico. Hay efectos y relaciones sociales que se construyen para formar la legitimidad que no está dada por la posesión de la persona, sino que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, con el conocimiento que valora la cultura ya reconocida, la que simplemente es dada por las personas que forman parte tanto de la sociedad como de la escuela. Esto, a su vez, reproduce el conocimiento de la cultura de la sociedad: lo que se considera más valioso y lo que corresponde a la cultura legítima y al capital cultural.

Ciertas personas de la sociedad pueden adquirir, por ejemplo, las expresiones refinadas mediante la acumulación de conocimientos previos que provienen de su estatus social y financiero. En estos casos, el capital cultural está constituido por la lectura, las visitas a los museos, los juegos, las pinturas y los lienzos, fuentes poco difundidas en la sociedad, no habiendo espacio para lo que aún no ha sido explorado.

Así, una persona ausente del contacto de la información preestablecida por un determinado grupo social se siente excluida del proceso de conocimiento, principalmente por no haber tenido acceso a la información canonizada como la que se debe aprender. Generalmente, la escuela acaba reproduciendo esta cultura y considerándola un conocimiento esencial y natural, lo que en realidad no es: "Cada familia transmite a sus hijos, más por medios indirectos que directos, un cierto capital cultural [...] que contribuye a definir, entre otras cosas, las actitudes hacia el capital cultural y la institución escolar" (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 42).

Partiendo del hecho de que cada familia tiene su realidad y su visión del mundo, es evidente que lo mismo ocurre con el profesor, cuya formación acaba conformando su conocimiento y su visión es diferente a la del alumno, principalmente por la experiencia adquirida durante el proceso formativo, como los factores relacionados con las actividades y el acceso a la información. Además, corresponde al profesor el control del aula y del tiempo de clase, el pase de lista para registrar la presencia/ausencia del alumno y las atribuciones peculiares de hacer docencia. El volumen de trabajo en el aula dificulta que el profesor perciba las diferencias entre los alumnos y las realidades que existen en una misma clase, por no hablar de lo que distingue a los alumnos de los profesores, además de las diferencias sociales entre ellos. A grandes rasgos, los profesores acaban nivelando una clase y no comprenden que el capital cultural de cada alumno varía según cada realidad (SAVIANI; PASSERON, 1992).

Cuando el alumno llega a la escuela desprovisto de capital cultural, se produce un enorme vacío que dificulta la adquisición de conocimientos. Entonces, si alguien no se ayuda a sí mismo no se esfuerza por aprender, queda claro que su rendimiento es inferior al que tiene una base cultural. En el contexto escolar es necesario preparar el entorno para ofrecer oportunidades de aprendizaje a todos los que participan en el proceso. "Ofrecer a todos una tecnología de trabajo intelectual e inculcarles métodos racionales de trabajo será una forma de contribuir a la reducción de las desigualdades vinculadas al patrimonio cultural", sostienen Bourdieu y Passeron (1992, p. 71).

La explicación de los autores muestra que el desfase aumenta las posibilidades de fracaso del alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje. En el libro *La reproducción: elementos para una teoría de la enseñanza*, de Bourdieu y Passeron (1992), se afirma que en la escuela ocurre lo siguiente: el alumno repite el contenido y no se lo apropia porque es llevado a la memorización y a la reproducción. El hecho de conocer las leyes de la reproducción abre alguna posibilidad de minimizar la acción reproductiva de la institución escolar. Si hay una escuela que promete identificar las potencialidades, en el sentido de señalar quién es más inteligente, más trabajador o más motivado para salir adelante, trabaja para averiguar quién tiene más capital cultural, quién aprende más eficazmente ese contenido preseleccionado.

En la evaluación, está el alumno que lo hace bien en el campo de la lengua, el de las matemáticas y el de las ciencias. En realidad, cuando una persona destaca en un campo determinado, es porque tiene una experiencia cultural más profunda del tema más allá de las paredes de la escuela, o tiene un capital cultural que se construyó no en la escuela, sino fuera de ella.

El alumno medio, que no suele preocuparse, es el que responde sólo a lo que se le pregunta en las evaluaciones. En este caso, el alumno sólo presenta lo que le ha presentado la escuela, el profesor, porque carece mínimamente del capital cultural. Este aprendizaje medio acompaña a la formación educativa durante un largo periodo si el alumno no se esfuerza por rellenar las lagunas de su aprendizaje.

Hay quienes no tienen capital cultural, pero tienen inversión familiar y contacto con la escuela. Por lo general, estos alumnos no destacan y se esfuerzan por responder a lo que la escuela les pide. Están muy lejos de lo que la escuela les pide y, más aún, de ese conocimiento que va más allá de la reproducción escolar. Esta es la realidad de la gran mayoría, porque son los alumnos que no alcanzan las habilidades/capacidades y competencias que exige la educación formal.

Toda escuela que trabaja identificando las etapas de sus alumnos huye de su papel social, es decir, se aleja de su papel social en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En realidad, las evaluaciones, los índices y las formas de medir dónde está el alumno son tipos del llamado método de la meritocracia, que acaba mostrando una disparidad entre las personas, las que tienen una relación natural con las lenguas en relación con las que, por cualquier motivo, no pudieron tener contacto con la enseñanza del uso de la lengua y sus desdoblamientos. "Para favorecer a los aventajados y perjudicar a los desfavorecidos, es necesario y suficiente que la escuela ignore [...] las desigualdades culturales entre los niños de diferentes clases sociales" (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 71). Es necesario que cada profesor se haga la siguiente pregunta: como profesor, ¿estoy ayudando a ratificar el origen social de cada alumno? ¿Qué estoy haciendo en la escuela, ya que no hay permiso para que los alumnos mejoren y crezcan cuando salen de este entorno de formación?

De manera objetiva, la aportación del profesor es relevante en la labor de enseñanza-aprendizaje, desplazando el origen social de cada alumno, el hacer escuela y el crecimiento intelectual. Esto ocurre ante las limitaciones estructurales de cada alumno, que acaba abandonando el entorno escolar por sentirse impedido de mejorar sus conocimientos, por sentirse incapaz de aprender.

La escuela neutraliza al alumno, que al pasar por la escuela siente que el proceso sólo ratifica lo que ya sabía/conocía antes de sus estudios escolares. Esto justifica el efecto social, al alumno que le va bien en la escuela, le va bien en la vida, una máxima que termina identificando a las personas y hace que se reproduzca la desigualdad social, transforma las clasificaciones sociales como algo justo porque proviene de los méritos individuales de las personas. Bourdieu y Passeron (1992, p. 3) afirman que "no es exagerado decir que la enseñanza es en parte un factor de inercia".

En el desempeño de su función como profesor, pretende transformar al alumno en relación con el conocimiento y los cambios sociales. Sin embargo, el efecto que acaba haciendo el profesor no es compatible con su objetivo, y acaba contribuyendo al mantenimiento de las relaciones de dominación social. Para Bourdieu y Passeron (1992, p. 3):

Los profesores no son capaces de cambiar esta realidad, porque los profesores han pasado con éxito por la escuela, por muy accidentada que haya sido su trayectoria como alumnos, han conseguido adaptarse a la lógica y acaban considerando natural y adecuada la forma en que funciona el sistema.

Sumergido en este ambiente de naturalización del sistema educativo, el profesor no puede ver otra realidad, probablemente por su larga trayectoria escolar, por la forma en que ha funcionado su aprendizaje y por la relación con el capital cultural. Todo esto se interioriza en la persona y acaba neutralizando su sentido crítico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al formar parte de la forma en que cada persona asimila el conocimiento, la reproducción social acaba perpetuando la visión de que la escuela es justa e identifica el mérito del alumno. En la medida en que la evaluación escolar pretende ser neutral, su labor se convierte, para muchos, en incuestionable, incluso porque la familia y la sociedad ratifican este entendimiento.

Según Bourdieu y Passeron (1992), el éxito escolar está asociado a la disposición del ser humano hacia el conocimiento. Para algunos, por ejemplo, ir a la escuela es algo obligatorio y natural, una creencia que se ajusta a la imagen que imprime la propia escuela, cuyo objetivo es formar y preparar para el mundo. Es incluso la imagen que los padres transmiten a sus hijos. En la mayoría de los casos, ni siquiera es esta visión de la escuela la que destaca, ya que algunos alumnos experimentan la exclusión social.

Esta denuncia de los autores muestra lo sutil y difícil de percibir que son los mecanismos sociales. El funcionamiento de la escuela construye la percepción del mundo. La trayectoria del profesor, por ejemplo, define su percepción en relación con la escuela. Los mecanismos perversos de la exclusión social permanecen invisibles, ya que la persona no puede pensar en este entorno de otra manera. El funcionamiento se ve de una sola manera, la que siempre se ha presentado, desde el principio, cuando se creó la institución escolar, una característica que está en su constitución.

Una primera lectura de este texto, con una visión poco profunda, puede dar la impresión de que no hay forma de resolver el problema relativo al hecho de que los profesores son colaboradores que ratifican el sistema de desigualdad social. En la escuela, por ejemplo, la plasticidad del lenguaje permite que el sujeto hablante adopte la forma de lo que es apropiado para el contexto. Evidenciando la cuestión del uso de la lengua como una práctica que contiene diferencias regionales y diversidad en diferentes contextos sociales, la pregunta es la siguiente: ¿quién se siente más legítimo, el que habla de manera formal o el que utiliza el lenguaje informal? Para esta cuestión es necesario considerar que el uso de la lengua es un factor relevante cuando se trata del contexto educativo. Hay casos en los que el uso de la lengua se convierte a menudo en una fuente de exclusión social, en otras situaciones es precisamente el uso de la lengua lo que favorece la inclusión.

Para Bourdieu y Passeron (1992), el lenguaje está dentro de los espacios de los procesos educativos. Por lo tanto, existe una agresión por parte de la escuela hacia el alumno que no puede aprender la lengua materna. Por ejemplo, la persona que asiste a la escuela y no habla correctamente la lengua estándar es un blanco fácil para la discriminación, es decir, para sentirse inferior ante los demás.

Para Bourdieu y Passeron (1992) es imprescindible otra cuestión: ¿cómo puede el profesor proporcionar un repertorio de operaciones mentales, de vocabulario, a personas que no tienen conocimientos previos? Los autores sugieren que una "pedagogía realmente racional, es decir, fundada en una sociología de las desigualdades culturales, contribuiría a reducir las desigualdades escolares y culturales" (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 9).

Bourdieu y Champagne (1997) se ocuparon de este argumento y escribieron como resultado de su investigación el artículo "Os Excluídos do Interior" (Los Excluidos del Interior), que trata de la realidad de las escuelas y los cursos de educación superior: por ejemplo, hay colegios con un índice de evaluación más alto que exigen procesos de selección severos y, en consecuencia, más conocimientos culturales. En estas universidades, la mayoría de los estudiantes tienen un mayor capital cultural. A diferencia de lo que ocurre en las universidades con cursos menos reconocidos, las que ofrecen más plazas que candidatos, en éstas la realidad que presentan los estudiantes revela poco capital cultural, tanto al entrar en el curso de educación superior como al terminar el curso.

Otra realidad es el hecho de que los profesores, por ejemplo, afirman que hay alumnos que no saben leer ni escribir. Son los más excluidos del interior porque están escolarizados, matriculados, asistiendo a la escuela y no pueden aprender lo básico, a leer y escribir. Los autores afirman que la escuela actúa como si fuera un embudo, excluye continuamente, ejerce una violencia simbólica al ratificar la exclusión de la sociedad en su interior porque el comentario del profesor ratifica la dificultad del alumno, en lugar de intentar ayudar y cambiar la situación.

La violencia simbólica es arbitraria en relación con lo que se valora en un contexto social determinado, y por tanto violenta. No sólo eso, quienes son portadores de otros conocimientos, diferentes a los dictados por la sociedad, también se ven disminuidos. "La violencia simbólica nunca se ejerce sin una forma de complicidad extorsionada de quienes la sufren" (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

La clase, por ejemplo, con una pintura en particular, una expresión de arte visual popular en la sociedad, se suele enseñar porque ese artefacto es reconocido como mejor. Por

lo tanto, importante y digno de exposiciones y de ocupar clases enteras, expresión artística considerada superior a algunas que nunca serían elegidas para ser objeto de estudio.

Esto no se debe a que haya algo esencialmente mejor en esta obra elegida, sino a que el acuerdo social entre las personas que se ocupan de la clase, el arte y los valores define lo que es relevante en ese contexto histórico, social y cultural. En la medida en que un determinado contexto con determinadas personas elige valorar esto y devaluar aquello, cada patrimonio que uno aporta se suma a esos valores.

La comprensión que se interioriza en las personas, es decir, la naturaleza del ser humano, es cultural, sus valores, formas de entender el mundo, organizar el entorno y moverse en el mundo. Hay expresiones individuales en un entendimiento común a todos a la hora de enfrentarse a los retos de la vida, porque la vida cotidiana es imprevisible, especialmente cuando se trata del espacio del aula. Por ejemplo, el profesor prepara la clase X y pretende seguir su secuencia didáctico-pedagógica. Sin embargo, existe el factor sorpresa del contexto de la clase que puede presentar otras vías de avance en el pensamiento y la comprensión de algunos alumnos, que no dudan en hacer una pregunta sobre el tema Y, normalmente diferente al que se está tratando.

En esta situación, el profesor tiene que reaccionar ante lo inesperado en el aula. Frente a esto, el que está en la posición de profesor tiene reacciones que no son aleatorias. De hecho, no se le da el mínimo tiempo para reflexionar sobre la situación. Sin tiempo para pensar en la cuestión, recurre a un razonamiento práctico. Esto es del orden del hábito. "El cuerpo está en el mundo social, y el mundo social está en el cuerpo" (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 71). A menudo, este acontecimiento genera tensiones y sacude la relación profesor-alumno: esto crea un ambiente de violencia simbólica.

En el contexto escolar el profesor no tiene tiempo para pararse a pensar, además de la asignatura hay que atender a variables como: el contenido, el control de la clase y el tiempo, por ejemplo. Además, hay situaciones en las que no hay tiempo para pensar y que requieren una acción instantánea. El juicio que el profesor hace sobre los alumnos se puede ver, explican los autores, en los adjetivos que se utilizan para clasificar los trabajos escritos. En cierta medida, la evaluación está vinculada a la figura del alumno. La evaluación por parte de los profesores está profundamente contaminada por lo que perciben del origen social del alumno, una especie de percepción intuitiva de lo transmitido por él mismo, que se refiere a su propio capital social.

Los posibles efectos de las denuncias de Bourdieu y Passeron (1992) pusieron énfasis en los hechos que impactan en la escuela. En concreto, cuando se percibe la realidad y se

observa cómo lo social se construye y articula con los hechos reales. Para los autores es posible y hay condiciones para pensar estrategias de acción, "lo que el mundo social ha hecho el mundo social puede deshacerlo" (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 71). En estos términos, la educación, por lo tanto, fue considerada como una reproducción de la sociedad dentro de la escuela. Sin embargo, hay otras teorías que se preocuparon por el proceso formal de enseñanza-aprendizaje, como se puede ver adelante en la perspectiva de Althusser (1980), que ahora presentaremos.

Althusser: escuela, aparatos ideológicos y Estado

En este desarrollo la investigación apuntó al pensamiento de Althusser sobre la educación como autor marxista, que entiende la estructura de la sociedad como infraestructura y superestructura, dividida en clases. El propietario de los medios de producción y el que sirve a los medios de producción, ambos utilizan los medios. Así, el sujeto de la educación es una reproducción en las condiciones de producción, "toda formación social debe reproducir las condiciones de su producción, las fuerzas productivas y las relaciones de producción existentes" (ALTHUSSER, 1980, p. 20).

La cualificación del sujeto para el trabajo requiere que se introduzca la escuela como medio principal de cualificación del trabajador. El perfeccionamiento del sujeto se realiza mediante el "sistema escolar capitalista y otras instancias e instituciones" (ALTHUSSER, 1980, p. 20). La escuela ofrece dos tipos de conocimientos: 1. los conocimientos técnicos para el manejo de los equipos, según la función a desempeñar (obrero, ingeniero, mecanógrafo, profesor de informática, entre otros); 2. las "reglas de buenas costumbres, es decir, el comportamiento que debe observar cada agente de la división del trabajo, según el lugar que está destinado a ocupar" (ALTHUSSER, 1980, p. 21).

Althusser (1980, p. 20) critica el sistema escolar cuando afirma que la fuerza de trabajo se califica y reproduce "en los diferentes 'puestos' y 'empleos' a través del sistema escolar y otras instituciones". En este contexto, el autor critica el sistema escolar cuando afirma que es allí donde el sujeto aprende a leer, contar, escribir y otros conocimientos prácticos, así como las normas de buena conducta, costumbres que debe observar el sujeto en su lugar en la división del trabajo. Esto se debe a que al aprender estos contenidos el sujeto acaba amoldándose al sistema.

El autor también llama la atención sobre el papel de la religión, que se institucionaliza para enseñar doctrinas a los futuros trabajadores. En el caso de Brasil, se informa de la

enseñanza de la Educación Moral y Cívica (EMC) y de la Organización Social y Política Brasileña (OSPB), como medio para trabajar el civismo. Ambas disciplinas pretendían enseñar al sujeto a obedecer de forma pasiva. Althusser (1980, p. 22) afirma que "la reproducción de la fuerza de trabajo exige no sólo una reproducción de su cualificación, sino, al mismo tiempo, una reproducción de su sometimiento a las reglas del orden establecido", como la moral del bien y del mal.

Para el autor, la reproducción de la fuerza de trabajo tiene como presupuesto y condición la eficacia, cualificación e imposición de la ideología. Esto favorece al sujeto en relación con la condición y calidad de vida (empleo, plan de salud, educación, seguridad) y la obediencia (cumplimiento) de los deberes del Estado. Este es el primer objetivo de análisis del filósofo francés. Althusser (1980, p. 31) afirma:

La tradición marxista es perentoria. El Estado se concibe explícitamente desde el Manifiesto y el 18 Brumario (y en todos los textos clásicos posteriores, especialmente el de Marx sobre la Comuna de París y el de Lenin sobre el Estado y la revolución como aparato represivo. El Estado es una "máquina" de represión que permite a las clases dominantes (en el siglo XIX la clase burguesa y la "clase" de los proletarios de la tierra) asegurar su dominio sobre la clase obrera para someterla al proceso de extorsión de la plusvalía (es decir, la explotación capitalista).

El aparato estatal, que es el Estado mismo, se define en la lucha de clases con la función fundamental del poder que ejerce sobre quienes sólo poseen su fuerza de trabajo, y lucha con todas sus fuerzas, a través de la política, que gira en torno a la toma del poder estatal. Tomar el poder del Estado significa querer controlar el aparato del Estado, modificando o no su funcionamiento.

El lenguaje utilizado por el teórico para definir cada aparato ideológico es el siguiente: Sistema religioso (sistema de las diferentes iglesias); Escuela (comprende el sistema de las diferentes escuelas, públicas y privadas); Familia (familias): Legal (normas, leyes, reglas); Político (comprende el sistema con los diferentes partidos); Información (prensa, radio, televisión, internet, redes sociales). La Religión pertenece al ámbito privado, se dispersa más rápidamente, por ejemplo, o funciona por ideología: "En 1931, en el momento del decreto sobre la enseñanza religiosa, aún no se había exteriorizado el conflicto entre católicos y escolásticos" (SAVIANI, 2013, p. 197).

El tipo de aparato estatal (represivo) es único. Pertenece al dominio público, se concentra el funcionamiento en mayor medida por la violencia y en menor medida por la ideología, por ejemplo, la violencia ideológica y la coerción practicada por el aparato policial. Para Althusser (1980), la escuela funciona a través de la ideología, ya sea pública o privada, y

dispone de una serie de métodos de exclusión, castigo, segregación y selección para formar al alumno, generalmente considerado un rebelde, un diamante en bruto que hay que tallar.

Así, un aparato estatal ideológico tiene una contradicción interna de lucha de clases más evidente, ya que hay intereses distintos entre las clases sociales. Las relaciones de producción están presentes en la reproducción a través de la hegemonía de la clase dominante, una acción intrínseca tanto en el aparato estatal represivo como en los aparatos estatales ideológicos.

Las propuestas pedagógicas conservadoras y progresistas, presentadas anteriormente, fueron criticadas por Saviani (1999), la primera cuyo foco es la escuela y la cultura, y la segunda apuntando a la relación entre escuela y trabajo. Estas teorías se limitan, sucesivamente, a la reproducción del conocimiento y a la ratificación de la cultura elegida por un grupo de personas y a la escuela como aparato ideológico del Estado. El siguiente es el pensamiento de Saviani (1999) sobre la pedagogía histórica crítica, que supera las comprensiones expuestas hasta ahora.

Saviani y la Teoría Histórico-Crítica

En la Teoría Histórico Crítica, Saviani (1999) desarrolló tres tesis, a saber, la primera es la tesis filosófico-histórica: del carácter revolucionario de la pedagogía tradicional y del carácter reaccionario de la nueva pedagogía; la segunda es la tesis pedagógico-metodológica: del carácter científico del método tradicional y del carácter pseudocientífico de los nuevos métodos; y la tercera es la tesis político-educativa: En otras palabras, la escuela tradicional funcionaba como un instrumento de acceso a la democracia, mientras que la nueva escuela hablaba de democracia todo el tiempo, pero esto no ocurría.

El núcleo básico de esta teoría pedagógica se encuentra en la distinción de las posiciones liberales de inspiración marxista, que prometían una educación crítica, activa y transformadora para formar una conciencia crítica; sin embargo, según Saviani (1999), estas promesas nunca se cumplieron.

Por ello, Saviani (1999) propone, en el ámbito de las teorías pedagógicas, una teoría que se ajusta a la realidad educativa brasileña. En el libro *Escuela y Democracia*, el autor presenta *la teoría de la flexión de la vara*. En él, defiende la idea de que hay que buscar el equilibrio, y para conseguirlo hay que producir una tensión para que el palo que cuelga al lado contrario encuentre el justo medio.

Es este sentido de negación frontal de las tesis actuales el que se traduce metafóricamente en la expresión "teoría de la flexión de la vara". En efecto, así como para enderezar un palo torcido no basta con ponerlo en la posición correcta, es necesario doblarlo por el lado opuesto, así también, en la lucha ideológica, no basta con enunciar la concepción correcta para que se corrijan las desviaciones; es necesario sacudir las certezas, desautorizar el sentido común (SAVIANI, 2006, p. 60).

Cuando el bastón se dobla hacia el lado equivocado, es necesario doblarlo hacia el lado opuesto para retomar la posición y estar en el lugar correcto. Esta teoría tiene las siguientes etapas: 1º) profesor y alumno, agentes sociales; 2º) problematización, detección y reflexión de los problemas; 3º) instrumentalización, herramientas necesarias para la acción; 4º) letras, incorporación de los subsidios o herramientas; 5º) práctica social, una acción orgánica, o praxis, como se desarrolla a continuación.

Tal y como se plantea, se puede entender, según el análisis de Saviani (1999, p. 46), que "las nuevas pedagogías son portadoras de todas las virtudes, mientras que la pedagogía tradicional es portadora de todos los defectos y de ninguna virtud". Si esto es así, la vara está doblada para la nueva escuela, y los defensores de este pensamiento creen que sus propuestas están consiguiendo corregir esta desviación de la curvatura.

La escuela tradicional se creó para redimir a la sociedad y convertir a las personas, cuando era revolucionaria, buscando convertir a los súbditos en ciudadanos. Cuando se volvió conservador, olvidó ese ideal, empezó a justificar la desigualdad, de forma reaccionaria. La posición del pensamiento revolucionario no se sitúa ni en el campo de la teoría tradicional ni en el de la nueva escuela, sino en una teoría que supera a ambas, incorporando sus avances y superando sus límites.

Entonces, más allá de *la teoría de la curvatura de la varilla*, considerando que las tesis anteriores se definen mejor cuando se ven como antítesis para refutar premisas como las que defiende la Escuela Nueva, porque creen en la escuela como redención de la educación. Educar reafirma que las pedagogías no críticas no historizan la dinámica procesual de la enseñanza-aprendizaje, por lo que no pueden alcanzar una comprensión más amplia sobre las influencias contextuales: políticas, económicas y sociales.

La propuesta aquí va en la dirección de tareas pedagógicas que tengan en cuenta a los demás sectores de la sociedad en el proceso de transformación social para dar cabida a una construcción gradual de una sociedad más justa. La pedagogía crítica entiende el papel de la educación dentro de la dinámica social y no simplemente en la transformación de la realidad. Sin embargo, el proceso educativo histórico-crítico puede desempeñar un papel fundamental en este proceso, dada la relación dialéctica de la educación con la sociedad, que "al estar

determinada, ejerce su determinación en el proceso de transformación social" (SAVIANI, 1999, p. 71).

Saviani (1999) elaboró la Teoría Histórica Crítica y demostró histórica y críticamente que tanto la pedagogía tradicional como la nueva pueden ser consideradas ingenuas e idealistas, por creer que sería posible cambiar la sociedad a través de la educación. Según Saviani (2006, p. 37), la flexión de la varilla,

Según Althusser (1997, p. 136-137), fue enunciada por Lenin cuando fue criticado por asumir posiciones extremistas y radicales. Lenin respondió lo siguiente: "cuando el palo está torcido se dobla hacia un lado y si se quiere enderezarlo, no basta con ponerlo en la posición correcta. Tienes que doblarlo hacia el lado opuesto.

Asumir posturas extremistas y radicales proporciona que se realicen los ajustes esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con una teoría crítica no reproductivista, cuyo primer capítulo trata sobre la educación y el problema de la marginalidad, Saviani (1982) elabora un análisis de las teorías no críticas. Señala la necesidad de una teoría que vaya más allá de estos límites. El segundo capítulo, Historia y democracia o la teoría de la flexión de la vara, abre la polémica con la Escuela Nueva. El tercer capítulo, Historia y democracia *más allá de la teoría de la flexión de la vara*, esboza lo que en 1984 se denominó Pedagogía Histórica Crítica.

La teoría de Saviani (1999) fue construida con base en la concepción materialista dialéctica a partir de la forma en que Marx trabajó su método centrado en la economía, en el libro *Contribución a la crítica de la economía política* (MARX, 2008), las notas del método de la economía política. En esto, Marx pone en el centro de la cuestión el conocimiento que se desarrolla, que es parte de las impresiones inmediatas, parte de un todo empírico (primer momento), pero un todo caótico. Una visión confusa que se tiene de la realidad y, a partir del análisis de ese conjunto, se pasa al momento analítico (segundo momento), a la abstracción, para identificar cuáles son los elementos que caracterizan ese conjunto. A partir de aquí, es necesario tomar el camino inverso y reconstruir ese conjunto, entendido ahora como una síntesis de múltiples determinaciones: en este punto se llega a lo concreto.

Así, la teoría de Saviani (1999) parte de lo empírico y llega a lo concreto a través de la mediación de lo abstracto. En otras palabras, parte de lo sincrético y a través de la mediación del análisis llega a la síntesis. El alumno se inicia en el conocimiento con una visión sincrética (confusa). El papel de la escuela es hacer que el alumno supere la visión sincrética (percepción inmediata) y alcance la visión sintética (lo concreto es la unidad en la diversidad).

El hormigón es el punto de llegada. El punto de partida es lo empírico (el hombre no conoce directamente la base que es la percepción inmediata de lo concreto, que se ve sólo en parte y se puede experimentar. Con el análisis se llega a comprender esta realidad, el acto abstracto de comprender permite llegar a lo concreto). El materialismo histórico se centra en la historia, el hombre es producto de la historia y la educación tiene el papel de permitir a las nuevas generaciones apropiarse de los conocimientos acumulados a lo largo de la vida.

Consideraciones finales

La exposición sobre las teorías pedagógicas conservadoras y progresistas, presentadas en las teorías de Bourdieu y Passeron (1992) y Althusser (1980), proporcionó pistas conceptuales para responder a la pregunta de investigación sobre la coexistencia y el desarrollo de dichas teorías en el ámbito escolar.

Inicialmente, la pedagogía racional de Bourdieu y Passeron (1992) mostró la evidencia de que la escuela consiste en la institución que practica la reproducción social, en la que los niños adquieren conocimientos acordados por el capital cultural, social y económico. La reproducción del arte y de la materia, por ejemplo, se transmite al ser reconocida por una capa social e intelectual determinada. Esto ejerce sobre el alumno una violencia simbólica.

Luego, presentando a Althusser (1980), se destacó su lenguaje conceptual del Aparato Ideológico de Estado (AIE), fuerte en la esfera privada, con la ideología marcando el funcionamiento de la escuela, así como las instituciones como la religión, la familia y la política, por ejemplo. Sin embargo, este concepto llega a las escuelas públicas a causa del dominio ideológico que dispensa la fuerza sobre los escolares. En el caso del Aparato del Estado (AE), que es único y tiene una acción violenta por el dominio público sobre los ciudadanos, la coacción se produce, por ejemplo, practicada por el aparato policial.

Las concepciones de los franceses, Bourdieu y Passeron (1992), así como la de Althusser son la conservadora y la progresista, respectivamente. Esto se debe a que se limitan a la reproducción del conocimiento y de la ideología del aparato ideológico del Estado, tomando la educación no como un acto de transformación, sino como una consolidación del poder sobre el sujeto, que permanece pasivo en el proceso de estudio, porque sólo repite lo que se le enseña. Se trata de un proceso de formación de sujetos que sólo sirve para consolidar el poder, sin una actitud crítica y creativa.

Las reflexiones y discusiones sobre las teorías pedagógicas, a través del pensamiento de Saviani (1999), presentaron un análisis que promovió el logro de los objetivos propuestos,

al discutir la escuela y la cultura dentro de las teorías pedagógicas conservadoras, examinar la relación escuela-trabajo a través de las teorías pedagógicas progresistas, e investigar la escuela en relación con la educación y la realidad histórica.

Saviani (1999), por su parte, imprime una teoría que critica el carácter revolucionario de la pedagogía tradicional y el carácter reaccionario de la nueva pedagogía. El criterio de una educación crítica apunta a la transformación del sujeto. A esto se añade otra crítica, la del carácter científico del método tradicional y el carácter pseudocientífico de los nuevos métodos. Además de estas críticas, Saviani (1982) afirma que cuando se habla de democracia, ésta no está presente en la escuela. Antes, los procesos escolares se hacían sin preocuparse por el proceso democrático, precisamente en este periodo la escuela hizo experiencias democráticas.

Ante este análisis, Saviani (1982) propuso la teoría histórico-crítica, construida sobre bases dialéctico-materialistas, que parte de lo empírico y llega a lo concreto a través de la mediación de lo abstracto. En primer lugar, el alumno tiene una visión sincrética del objeto de estudio y, a través de la escuela, llega a una visión sintética, al sintetizar los conocimientos de forma concreta, reconociendo la diversidad que existe entre tantas materias. A partir de este punto, finalmente, el estudiante profundiza en su conocimiento y llega a través de la empiria al punto de llegada, lo concreto.

Los estudios se centran en la historia, su producto y la posibilidad de su expansión: la educación permite a las nuevas generaciones reconocer la riqueza acumulada, y el alumno aprende, avanzando de forma crítica, contribuyendo a un mundo mejor y más justo.

Es importante destacar en este estudio la posibilidad de desdoblamientos como el hecho de que en la realidad existe, en el ámbito escolar, la coexistencia de estas tres teorías: casos en los que el profesor asimila y desarrolla el campo teórico de la educación perpetuando la Pedagogía Conservadora; situaciones en las que algunos profesores transponen los límites del conservadurismo y aplican la Pedagogía Progresista; finalmente, hay profesores adeptos a la Pedagogía histórico-crítica. Para otras investigaciones, es posible que se realicen estudios de caso, recortando ciertos contextos para conocer el predominio actual de las teorías pedagógicas que persisten en el hacer educativo.

REFERENCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.

BAKHTIN, M. M. **Problema da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. *In*: BOURDIEU, P. (org.) **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão popular, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vare, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associadas, 2013.

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação**. Campinas, SP: Autores Associadas, 2013.

Cómo referenciar este artículo

SILVA, H. M. C. D; PALHANO, T. R. Escuela en la construcción del pensamiento pedagógico: teorías pedagógicas conservadoras y progresivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1864-1881, jul./sep. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i3.13750>

Enviado el: 04/06/2020

Revisiones requeridas el: 13/01/2021

Aprobado el: 10/02/2021

Publicado el: 01/07/2021