

TIEMPOS CRÍTICOS Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS. COMPENDIO DE LAS TEORÍAS EDUCATIVAS CRÍTICAS

RESUMEN

Este artículo se entiende como una revisión a las teorías opositoras a la perspectiva educativa tradicional, un revisitarse los postulados de las teorías educativas críticas, impulsado por los contextos del mundo actual, en donde la racionalidad de interés emancipador es desplazada -de la escuela y el sistema educacional- por las conceptualizaciones económicas relativas al desarrollo de una actividad educativa: eficaz, eficiente y suficiente en el cumplimiento que el mundo del saber instrumental pragmático impone a la escuela. Las teorías educativas críticas buscan poner en evidencia a la escuela industrializada y las consecuencias de la acción de esos intereses constitutivos de saberes técnicos que se inmiscuyen en la labor educativa, transformando a la escuela en un útil. Este artículo fue pensado para aportar con esta mirada sintética sobre Teorías Críticas, tanto a estudiantes de pregrado como para quienes inician cursos de posgrado, por ello contempla los aportes de la Escuela Crítica de Estudios Sociales de Frankfurt, en sus dos periodos, así como las teorías críticas de: reproducción, resistencia y la educación para la autonomía que propone Freire.

PALABRAS CLAVE

Teorías críticas, reproducción, resistencia, escuela.

CRITICAL TIMES AND CRITICAL PEDAGOGIES: A COMPENDIUM OF CRITICAL EDUCATIONAL THEORIES

ABSTRACT

This article is meant as a review to the opposing theories to the traditional educational perspective. It is a revisit of the principles of critical educational theories, driven by the contexts of the contemporary world, where the rational of emancipatory interest is displaced --from school and the education system- by economic conceptualizations concerning the development of an educational activity: effective, efficient and sufficient in meeting the world instrumental pragmatic knowledge that is imposed on the school. Critical educational theories seek to evidence the industrialized school and the consequences of the action of constitutive interests of technical knowledge that interfere with the education, transforming the school into a utility. This article covers the contributions of critical theory and the School of Critical Studies of Frankfurt in its two periods, as well as the critical theories of reproduction, resistance and education for autonomy proposed by Freire.

KEYWORDS

Critical theories, reproduction, resistance, school.

Dra. Virginia Aranda Parra.
Departamento de Formación
Pedagógica, Universidad
Metropolitana de Ciencias de la
Educación (UMCE).
Santiago, Chile.
virginia.aranda@umce.cl

©Mg. Hugo Parra Muñoz.
Fundación Nacional del
Comercio para la Educación
(COMEDUC).
Santiago, Chile.
hugo.parra.m@gmail.com

Aporías de la producción educativa

Nuestro propósito en este ensayo es revisitar las teorías críticas en educación, esto en tiempos y contextos donde la racionalidad crítica es desplazada en el sistema educativo por los conceptos de eficacia, eficiencia y suficiencia propios de una sociedad de intereses industrializados. En estas circunstancias -de presión constante de la racionalidad pragmática- somos instados a reproducir y operar pedagógicamente sin realizar ejercicio reflexivo alguno en relación a los alcances e implicancias de lo que desarrollamos en nuestras prácticas y, mucho menos, pensamos reflexivamente sobre lo que el sistema educativo oferta a los estudiantes, actuando como docentes de forma acrítica y apolíticamente. La rapidez del mundo contemporáneo nos imposibilita ejercicio crítico alguno, aceptamos lo que el currículo prescribe, lo trasladamos al aula sin cuestionar las epistemes que le dan sustento y no nos detenemos a reflexionar respecto a teleologías ontológicas y sociales que este accionar conlleva. ¿Cómo el sistema educativo es capaz de constituir/producir las identidades de aquellos que torturaron, mataron e hicieron desaparecer a miles de detenidos políticos en América Latina el siglo pasado, o concretaron la desaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa en este siglo; cómo es que éste se sumerge en la paradoja de ser hábil en la socio-construcción de ejecutivos que olvidan toda responsabilidad social y relación de alteridad en virtud del éxito individual; cómo ha sido posible educar a quienes ejecutan las acciones de inteligencia en la cárcel de Guantánamo o que lo acaecido en las décadas de 1970 y 1980 en Latinoamérica tenga su origen en la escuela de Las Américas? Estas son las aporías en las que la producción educativa se sitúa y nos llevan a plantear la necesidad de buscar razones e intereses distintos -a los que han dominado la concepción que hasta hoy poseemos de escuela- que salven estas complejidades.

La teoría crítica nace del cuestionamiento respecto a cómo fue posible que ocurrieran las inhumanidades de Auschwitz-Birkenau; y, sí bien el inicio de las Teorías Críticas se remontan a los planteamientos originales de Marx y Engels -a fines del siglo XIX, quienes inauguran la línea de pensamiento marxista-, se nomina como pensamiento crítico a la racionalidad que aparece en el período de la postguerra, dando nacimiento a líneas de pensamiento de carácter neomarxistas (Ferrada, 1999), éstas problematizan la racionalidad que llevó al acaecimiento de las atrocidades del mundo heredado de la Aufklärung – ilustración-, al salvajismo del mercado y la constitución de una sociedad sin arraigo alguno respecto en lo que podríamos considerar un sentir humano y que se ejemplifican en la pregunta señalada líneas atrás. A partir de estas miradas críticas neomarxistas surgen diferentes corrientes de pensamiento; éstas “comienzan por poner en cuestión precisamente los presupuestos de las actuales composiciones sociales y educacionales. Desconfían del status quo, responsabilizándolo por las desigualdades e injusticias sociales. Las teorías tradicionales eran teorías de aceptación, ajuste y adaptación. Las teorías críticas son teorías de desconfianza, cuestionamiento y transformación radical” (Da Silva, 1999), por tanto, al ellas observar las consecuencias de la acción de intereses

técnicos en las sociedades comienzan a acercarse al campo de acción educativa y a ellas haremos revisión en este artículo.

De esta manera surgen discursos opositores a la perspectiva tradicional, esta mirada se dio en forma espontánea y azarosa en distintos lugares en una misma temporalidad; en la década de 1960 a 1970 surgen distintos movimientos opositores a las formas tradicionales de entender al mundo, la realidad y al currículo educativo, hablamos de los reconceptualistas americanos, la nueva sociología educativa inglesa, los ensayos de Althusser; Bourdieu y Passeron en Francia; y, finalmente, Freire en América Latina. Todos ellos persiguen la inversión del modelo tradicional, cuestionan las disposiciones educacionales, las formas del conocimiento, las estructuras sociales existentes y el *status quo*. Pretenden escapar a la tecnificación del mero “cómo hacer el currículum” tradicional, para poner en suspensión las conceptualizaciones respecto a la sociedad, a la escuela y al conocimiento; ellos se transforman en los pilares que acercan esta teoría de la sospecha a la educación, no tienen como objetivo reproducir, ni aceptar ni adaptar la sociedad, sino que persiguen transformarla. Para esto su primera reflexión no es cómo se hace un currículo educativo, sino que se cuestionan qué hace un currículo, cuáles son sus efectos.

Estas miradas teóricas tienen su fuente de origen en los postulados de la Escuela de Estudios Sociales de Frankfurt, por lo que se torna una necesidad el comenzar revisando el encuadre conceptual que dicha escuela realiza.

Primer Periodo de la Escuela de Frankfurt

La Escuela de Estudios Sociales de Frankfurt, fundada en 1923, es el lugar donde se origina la teoría crítica, en este estadio tiene entre sus representantes más destacados a Horkheimer y Adorno, los que establecen un contexto teórico que hace frente a la tradición idealista de autores como Kant y Hegel, con este objetivo recogen para sí la influencia de autores críticos a la ilustración como Marx, Nietzsche y Freud, de cuyos aportes levantan su particular mirada sistémica y logran establecer una dialéctica teórica crítica. La teoría crítica declara: las cosas no tienen que ser necesariamente así, pensando que “los hombres pueden transformar el ser, ahora están dadas las condiciones para ello” (Horkheimer, 2000; 62), en un primer momento bucean en las implicancias del desarrollo económico político, luego en los alcances y efectos de la predominante racionalidad burguesa. Para romper con la lógica parcelista del conocimiento - heredada de la razón ilustrada-, la Escuela de Frankfurt desarrolla un carácter interdisciplinario que los lleva a pensar una Ciencia Social Integradora, sus temas de reflexión son los que surgen de la dialéctica de la razón y el dominio, buscando las formas en que se hacen evidentes las relaciones de poder y dominio en una sociedad capitalista; a lo que se suma el interés en indagar respecto a la relación que surge entre razón subjetiva y razón objetiva, desde la cual se levantan una serie de ideas.

Sus principales planteamientos teóricos son:

- Proponer la defensa del individuo de las amenazas de la sociedad administrada; Que avanza por la vía de la racionalización instrumental.
- A partir de una visión materialista de la realidad, y desde una perspectiva dialéctica, dada la interacción entre sujeto y objeto se resalta la constitución histórica de la vida humana.
- Otorgan primacía a la lógica sustantiva antes que formal. Afirman que la lógica no es ajena a los contenidos.
- Se promulga agnosticismo religioso, y la negativa a aceptar seguridades de las esencias eternas que ofrece la religión. Lo que los convence de proponer una antropología negativa, es decir, se niegan a presentar un modelo antropológico determinado.
- Se crítica el énfasis puesto por el marxismo en la categoría de trabajo.
- Se le da importancia al placer y la felicidad personal, como elemento integral del materialismo.
- Presentan una negativa a proponer o aceptar absolutos.

A partir de estos principios teoréticos, emergen otros postulados sostenidos por la Escuela de Frankfurt, que son: el rescate del individuo frente a la subordinación de éste por el Estado, la dialéctica como arma de crítica, el enjuiciamiento permanente a la racionalidad instrumental que desarrollan las sociedades industriales que favorecen la alienación de los sujetos. La concepción materialista de la sociedad como interacción dialéctica entre el sujeto y el objeto, que evidencian claramente su interés por la emancipación y por la justicia social. Esta es la manifestación de la postura rupturista de esta Escuela y, a su vez, el sustrato ético y político de la Teoría Crítica. Las líneas de investigación teoréticas y prácticas llevadas a cabo por este grupo de pensadores, centraron su atención en el análisis de la sociedad capitalista, las relaciones de poder y dominio que ella ejerce sobre los individuos por intermedio de la industria cultural, el cómo se construyen de esta forma las identidades de individuos que no son capaces de adquirir conciencia de la situación enajenante creada por los procesos de circulación mercantil, pues se encuentran subyugados en una lógica de imposición de valores culturales y comportamientos sociales. Así entendido, los teóricos críticos se yerguen como denunciadores de la condición de opresión y dominio en los que la sociedad se encuentra; mas, si bien no plantean soluciones de acción concreta a la situación de dominio y poder, optan porque sea el sujeto -por intermedio de su capacidad de raciocinio crítico- quien sea capaz de percatarse y reaccionar frente a tales situaciones.

El segundo periodo de la Escuela de Frankfurt

Como máximo exponente de este segundo periodo encontramos a Jürgen Habermas, es a partir de la obra habermasiana desde donde se desprende gran parte de los discursos teóricos críticos contemporáneos. Sus escritos: *Conocimientos e intereses* (1982) y *Teoría de la acción comunicativa* (1987) sintetizan el macro cuerpo de sus ideas fundamentales, a estos debemos sumar una serie de obras que complementan la mirada de mundo que Habermas tiene, como por ejemplo, *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío* (1999), que como educadores nos permite inferir respecto a las intenciones en las que se funda el proceso de producción educativa, siendo éste el propósito de la consecución de una eficiente y dinámica sociedad comercial, que –dado el avance del sistema económico- supera la necesidad de producir saberes meramente técnicos y se ve obligado a tomar para su sistema educativo la producción de saberes complejos o más reflexivos, en palabras de este autor: “Una vez que se ha alcanzado el límite de la explotación física, es decir que ya no puede seguir aumentándose la plusvalía absoluta, la acumulación del capital obliga al despliegue de las fuerzas productivas técnicas y, por esa vía, al acoplamiento del saber susceptible de aplicación técnica con procesos de aprendizaje reflexivos” (Habermas, 1999; 52); aprendizajes reflexivos, pensamientos pseudo críticos, que son cooptados para situarlos en planos secundarios, instrumentalizándolos.

En sus escritos, Habermas, expresa los resultados obtenidos del análisis dialéctico crítico al que somete a la sociedad del capital, en un primer momento denomina a su teoría del conocimiento como: *Teoría de los intereses constitutivos de los saberes*, señalando respecto a ella que: “el conocimiento nunca es producto de una mente ajena a las preocupaciones cotidianas. Por el contrario, se constituye siempre sobre la base de intereses que han ido desarrollándose en la especie humana a partir de las necesidades naturales, y que han sido reelaboradas por las condiciones históricas del desarrollo social. La gran gama de deseos y necesidades cambiantes que caracterizan a las diversas culturas y el modo particular de satisfacer sus necesidades básicas, determinan los distintos intereses que permiten el desarrollo del conocimiento en uno u otro sentido” (Habermas, 1987), esto explicita la oposición de Habermas al entendimiento del saber como algo ajeno a los contextos en los que el sujeto se sitúa, sino más bien él piensa al saber como algo interesado e inmerso en las preocupaciones de la vida diaria, una vida ubicada en medio de un desarrollo socio histórico. El devenir histórico humano pone en vista de Habermas tres intereses constitutivos de los saberes: el técnico, el práctico y el emancipatorio.

Estos tres intereses se manifiestan en las currícula educativas; el interés técnico persigue el desarrollo de conocimientos que faciliten el control técnico sobre los objetos y la naturaleza, dando sustento a la persecución del progreso –en el sentido que la ilustración da a este término-. Por otro lado, el interés práctico busca generar conocimientos que interpreten a la realidad, saberes capaces de dar información y convertirse en guías del actuar humano, de su razón práctica. Finalmente, el tercer interés, denominado emancipatorio, tiene como finalidad

alcanzar la autonomía y libertad de los hombres, una racionalidad libre de toda influencia deformadora de las condiciones socio-históricas que la sociedad ha atravesado.

La instalación de estos tres intereses conducen a la aparición de tres medios sociales de interacción: el trabajo, el entendimiento y el poder; también de ellos – de los intereses constitutivos de los saberes- emergen tres formas de entender las ciencias: la empírica-analítica, la hermenéutica-interpretativa y la crítica. Cada una de ellas tiene por objeto el sistematizar y formalizar los procedimientos requeridos para realizar las actividades humanas básicas, tales como: controlar las condiciones externas, el entendimiento y la reflexión; las que son esenciales para el funcionamiento y preservación de la especie humana. Esta diferencia en los sentidos que las originan explican las divergencias de las ciencias nombradas anteriormente, y que dilucidan el por qué mientras la ciencia social-técnica pretende la regulación y el control de la acción social, la ciencia social-práctica intenta interpretar el mundo para comprenderlo; y por contrapartida, la ciencia social emancipadora trata de develar la forma en que los procesos sociales son distorsionados por los centros de poder en el juego de la dominación y la coerción, de esta manera el interés emancipador se distancia de los otros dos intereses y va aún más allá, tomando el concepto de crítico para entablar una acción política pues entiende que el conocimiento emancipador no se conforma con iluminar las relaciones sociales, sino que intenta crear las condiciones para que las relaciones sociales distorsionadas existentes, puedan ser transformadas mediante la acción organizada y cooperativa en donde las personas traten de superar la irracionalidad y la injusticia que desvirtúa sus vidas (Grundy, 1994; 23-29).

Aclaradas las divergencias de sentidos de los tres intereses y las ciencias que de ellos devienen, centremos nuestra atención en el interés emancipador. Éste se expresa en tres niveles; en un primer momento, el interés emancipador genera teorías críticas, las que versan respecto a una mirada sistémica sobre las personas, la sociedad, manteniendo en vista las condicionantes contextuales propias del devenir histórico, estas teorías buscan develar los modos de coerción y la deformación de la subjetividad para inhibir la libertad. Así entendido, es de suma importancia comprender que una teoría crítica en sí, no basta para lograr los objetivos del interés que la origina, al hablar de develar las condiciones en las que se hallan hombres y mujeres ésta debe ser confirmada por cada individuo o por el grupo; en otras palabras, las teorías críticas deben ser legitimadas, lo que implica que los individuos o el grupo no sólo deben estar de acuerdo en ciertos puntos, sino también, ellos deben ser capaces de proponer discursos e ideas al respecto, aspecto que sólo es dable como resultado de procesos de deliberación y auto-reflexión. Un segundo nivel, generado por el interés emancipador, es la intuición auténtica, que es un darse cuenta de las intenciones distorsionadas, lo que nos permite intuir lo oculto a través de lo no dicho. “En el mismo sentido de la conciencia crítica de Freire, ésta habilita al ser humano para ver y comprender de determinadas maneras el mundo que lo rodea, en la perspectiva de problematizarlo, decodificarlo críticamente y de redescubrirse como sujeto instaurador de su mundo experiencial” (Soto, 1996; 87). Esto nos ofrece una rica

arista como educadores, pues el interés emancipador es esencialmente un potenciador de las capacidades de los sujetos, ya que él se ocupa de capacitar a los sujetos y a los grupos “para tomar las riendas de sus propias vidas de manera responsable y autónoma” (Grundy, 1994; 37). Entonces, podemos señalar que el interés cognitivo emancipador puede definirse como: “un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas de la construcción social de la sociedad humana” (Op. Cit.).

En consecuencia, estas divergencias de sentidos nos remarcen una diferenciación de los saberes, cada uno con sus respectivos métodos y estilos pero que por ser parte constitutiva del mundo de la vida requieren de su relación interdisciplinaria. En este tipo de relación interdisciplinaria juega un papel fundamental la acción comunicativa. Es a ella a quien corresponde estimular, desarrollar y propiciar el encuentro de los diferentes mundos, a través de procesos de comunicación racional en los cuales la calidad de los argumentos no suprime la validez de otros discursos y saberes, que podrían a través de la síntesis y el consenso evitar el absolutismo y los fundamentalismos de reciente o de vieja data, propios de la intolerancia y el despotismo macro o microinstitucional (Patiño, 2000).

Esto vuelve necesario que revisemos las ideas de Habermas respecto a su Teoría de la acción comunicativa (1987), en él se muestra un tercer nivel, que entiende simultáneamente a la sociedad como Mundo de la Vida –por este concepto él entiende al conjunto de convicciones incuestionables, creencias, prejuicios e ideologías que sostienen un consenso social, las que pueden tornarse relevantes en una conversación y, consiguientemente, son susceptibles de problematización y cuestionamiento- y, al mismo tiempo, como Sistema. De esta manera, Habermas recupera el papel del sujeto, por encima de los sistemas o las estructuras, generando la posibilidad de desarrollar acciones para la emancipación y el cambio social a partir de la acción comunicativa. Es decir, aquella interacción en la que participan a lo menos dos sujetos que son capaces de lenguaje y de acción, que entablan una relación interpersonal, en donde los actores de aquella interacción buscan entenderse sobre una situación de acción para poder coordinar, de común acuerdo, sus planes de acción y con ello, sus acciones. El concepto de interpretación es central en esta perspectiva, pues dicho concepto hace referencia a la negociación de definiciones de la situación susceptible de consensos. Esta negociación, según Habermas, es comunicación racional y la racionalidad comunicativa, puede ser entendida como formas de comportamiento o de proceder, propias de los sujetos capaces de lenguaje y acción. En este nivel, Habermas da un giro hacia el acto comunicativo, lo entiende como un medio de entendimiento, un mecanismo de coordinación de la acción, señalando: “La acción comunicativa supone un medio lingüístico para reflejar las relaciones del actor con el mundo” (Habermas, 1987; 136), acto que permite la interacción -con pretensiones de validez- entre los sujetos.

La modernidad se presenta a los ojos críticos de Habermas, quien la revisa desde la óptica de su racionalidad comunicativa, la que requiere y supone una relación

interdisciplinaria de los diferentes mundos, el encuentro de los saberes que los interpretan y les dan sentido. Por ello la acción comunicativa tiene gran incidencia desde el punto de vista pedagógico y educativo.

Detengámonos un momento en los aspectos fundamentales que componen la teoría de la acción comunicativa desarrollada por Habermas (Atria, 2000):

- Primero, El entendimiento de la situación que opera por medio de la interpretación que el participante (hablante) está en condiciones de hacer respecto de la situación.
- Luego, la coordinación de las acciones de uno y otro participante (debe recordarse que la acción comunicativa siempre implica un proceso de negociación de consenso para coordinar la acción común).
- Y finalmente, la socialización, que es el proceso de construcción de las capacidades de lenguaje y acción del agente.

Estos tres aspectos fundamentales, que se observan en el análisis realizado por Habermas, son los que posibilitan la reproducción de las estructuras simbólicas del mundo de la vida; éstas, a su vez, enlazan las nuevas situaciones con los estados del mundo ya existente, desde las siguientes dimensiones: semántica, espacio social y tiempo histórico. Por otra parte, es menester hacer notar la distinción que el autor revisado en este acápite del artículo establece sobre el mundo de la vida. Bajo este concepto, Habermas ubica y entiende tres esferas de la vida del sujeto, las que corresponden al mundo objetivo, es decir, el mundo de los objetos y del cual emerge una racionalidad cognitivo experimental que se manifiesta a través del discurso científico. Una segunda esfera que es el mundo social, en el que se encuentran las relaciones sociales de los sujetos y es orientado por una racionalidad práctica que involucra normas, criterios y valores en el ámbito de lo moral, lo político, lo jurídico y lo ético. Y finalmente, el mundo subjetivo que expresa lo cultural-simbólico, que se expresa mediante una racionalidad estético-expresiva, proveniente de lo vivencial y lo dramático.

A partir de las concepciones expuestas anteriormente, los postulados teóricos de la escuela de Frankfurt y la teoría crítica, surgen diferentes líneas de pensamiento que conforman lo que hoy entendemos por pensamiento crítico en educación, ellas han dado origen a planteamientos que nos ofrecen diversas vías para acceder a dicho pensamiento.

Línea Althusseriana, Teoría de la Reproducción

En 1970, Althusser publica su célebre ensayo *La ideología y los Aparatos Ideológicos del Estado*, en donde su análisis le lleva a constatar la conexión existente entre ideología y educación, él plantea que el sistema capitalista necesita -y se sirve- de la escuela para reproducir y mantener su forma social; la escuela es capaz de transmitir la ideología a través del currículo de forma directa, seleccionando lo que se enseña –como p.ej. la escuela transmite las ideas que se

tienen sobre lo que es democracia-, lo hace mediante disciplinas explícitas o de formas indirectas. Para Althusser esta cuestión es vital, pues la ideología es discriminatoria, llama a la sumisión de la clase subordinada y al liderazgo de la clase dominante; Bowles y Gintis profundizan este análisis y señalan que la escuela no solo ideologiza con el contenido, sino que también lo hace en la simbología de las interacciones sociales que allí se dan, prácticas que forman para el puesto de trabajo, transformando a la escuela en el espacio donde se replica y refleja el puesto de trabajo capitalista.

Esta mirada da origen a las teorías sociológicas críticas de la educación, que afirman que el rol fundamental que le cabe al sistema educativo y a las escuelas como aparatos formales de (re)producción de conocimiento es el de reproducir las desigualdades, las discriminaciones y jerarquías que dan forma a la sociedad actual, es decir ella busca dar sustento y legitimidad al mundo de la sociedad burguesa, al respecto Althusser escribe: “Empero, no basta con asegurar a la fuerza de trabajo las condiciones materiales de su reproducción para que se reproduzca como tal. Dijimos que la fuerza de trabajo disponible debe ser “competente”, es decir apta para ser utilizada en el complejo sistema del proceso de producción. El desarrollo de las fuerzas productivas y el tipo de unidad históricamente constitutivo de esas fuerzas productivas en un momento dado determinan que la fuerza de trabajo debe ser (diversamente) calificada y por lo tanto reproducida como tal” (Althusser, 1969), esta perspectiva nos hace girar a los planteamientos más puros del marxismo, en palabras de la Premio Nacional de Educación Viola Soto “La escuela es la institución creada por las sociedades organizadas que tiene como función intervenir en la educación de las personas en forma sistemática y de acuerdo con un determinado tipo de hombre y sociedad que se desea formar, conforme a las políticas generales y propiamente educacionales, expresivas de decisiones de poder” (Soto, 2003; 38), si profundizamos en estas líneas de análisis nos damos con que la escuela se encuentra enmarcada bajo un paradigma dominante y hegemónico, pues la racionalidad instrumental existente en la sociedad en general expresa una serie de significados y valores que en la medida en que son experimentados como práctica aparecen como recíprocamente confirmantes.

Esta manera de observar al sistema educativo dio origen a tres subgrupos de estudio y análisis de la realidad educativa, estos son: El modelo Reprodutor hegemónico estatal, El modelo Reprodutor económico; y, El modelo Reprodutor cultural. Respecto al modelo reproductor hegemónico estatal podemos obtener que éste observa a la escuela como un útil, una herramienta que el Estado utiliza para reproducir las condiciones de hegemonía imperante en la sociedad, desde esta mirada Althusser señala que el rol que cumplimenta la escuela es la de constituirse en un espacio determinista, de ser un transmisor de las ideologías de la clase dominante, que busca reforzar las estructuras/divisiones sociales y la división del trabajo; es la escuela en donde el Estado incurre en la promoción de la separación de los sujetos en tanto fuerza de trabajo experta, o técnicos u operadores, así la entrega de conocimientos o contenidos escolares se supeditan a esta división, restando a los estudiantes lograrlos, pero nunca problematizarlos.

La Escuela instala la concepción de valor del trabajo intelectual y la descalificación que se hace de los trabajos manuales, entablando desde dicha concepción simbólica la división social, impulsando a algunos para ocupar puestos dirigentes y otros para ocupar puestos dirigidos, de esta manera los estudiantes hacen suyo la estratificación social en clases y logrando reproducir las relaciones de producción capitalista.

El posterior análisis crítico al modelo reproductor estatal da origen a las teorías que centran su atención en la Escuela como Modelo Reproductor Económico. Investigadores como Bowles y Gintis –norteamericanos-, los autores Boudelot y Establet –franceses- han declarado sobre las relaciones existentes entre lo económico y el sistema educativo, vinculaciones que nacen a partir de la aplicación del principio de correspondencia entre La Escuela y el sistema económico capitalista, las que se nutren a sí mismas y entre ellas para mantener y ampliar las formas dominantes de poder y privilegio, a la vez que buscan en conjunto reproducir la conciencia necesarias para mantener las relaciones sociales de producción. Específicamente Bowles y Gintis, escriben: "la educación ayuda a diluir y a despolitizar las relaciones de clase potencialmente explosivas en el proceso de producción y, por consiguiente, sirve para perpetuar las condiciones sociales, políticas y económicas mediante las cuales una parte del producto generado por el trabajo es apropiado en forma de ganancias" (Bowles & Gintis, 1985; 22), con esto hacen notar su mirada que entiende el cómo la escuela busca integrar a los jóvenes al sistema de producción y a las formas económicas imperantes, dejando a las relaciones sociales que se dan en la escuela como una copia de las reacciones sociales propias de la división del trabajo. En este enfoque también se encuentran los investigadores franceses Boudelot y Establet (1987), quienes ponen de manifiesto que para los estudiantes de clases dominadas o trabajadoras la enseñanza profesional de primer grado no se concatena con la secundaria, ni mucho menos con el ciclo superior, sino que sólo lo hace con el mercado laboral; llegando a la conclusión –a partir de su estudio de la realidad educativa francesa- que la obligatoriedad de la enseñanza primaria no resuelve los problemas derivados de las divisiones de clases, sino que los acrecienta.

Desde estas miradas podemos extraer los objetivos que se le imponen a la Escuela: el ser fuente de producción de fuerza de trabajo, el hacer deseables las actuales formas de vida mediante la reproducción de las instituciones y de las relaciones sociales que facilitan la transformación de dicha fuerza de trabajo en plusvalía; la escuela se muestra como el aparato óptimo para el cumplimiento de esos objetivos, ya que ella (re)produce las capacidades cognitivas y técnicas que requiere el mundo del trabajo, da legitimidad a la desigualdad económica, etiqueta las características personales, las sitúa en una dinámica de castigo y recompensa al trabajo, lo que se devendría en la obtención de puestos de mayor jerarquía.

El tercer enfoque de la teoría reproductiva y tal vez el más conocido de la propuesta Althusseriana, se da con el Modelo Reproductor Cultural, en donde encontramos a los también franceses Pierre Bourdieu y Jean Passeron (La Reproducción, 1970), quienes centran su atención en la simbología y cultura que

se pone en juego en las relaciones sociales propias del sistema educativo, señalando de éste: “dado que debe reproducir en el tiempo las condiciones institucionales del ejercicio del TE, o sea, que debe reproducirse como institución (autoreproducción) para reproducir la arbitrariedad cultural que está encargado de reproducir (reproducción cultural y social)” (Bourdieu & Passeron, 1970; 101), desarrollan su enfoque profundizando respecto a las simbologías que confluyen en el acto educativo, en donde el currículo se presenta de manera excluyente, ya que sólo da cabida a los símbolos propios de la cultura dominante, provocando la marginación y desadaptación de los niños de culturas dominadas, que observa y escucha códigos culturales que no les son propios, destinándolo al fracaso, para el estudiante de clase no dominante la Escuela es ajena y extranjera, los instala en grados inferiores de la estructura social. Ante esto, Bourdieu y Passeron proponen una pedagogía racional, en donde los estudiantes de clase dominada tengan una educación que les permita hacer suya la cultura dominante.

Ambos siguen un camino analítico sobre el rol que cumple el sistema educativo en relación al proceso de legitimación de la cultura de los grupos sociales dominantes, que conlleva -en el proceso mismo- la desvirtuación y deslegitimación de las culturas de las clases sociales dominadas, proceso que se oculta tras una supuesta neutralidad de la escuela en las funciones de socialización que ejecuta, estos investigadores e intelectuales franceses señalan entonces que las clases privilegiadas instalan en la escuela uno de sus principales mecanismos de legitimación de su propia cultura; entablando, además, una ideología del “don”, relativa a las mejores capacidades individuales de los estudiantes que explicarían el por qué aquellos que provienen de clases aventajadas obtienen más éxito en su desarrollo educativo y económico-social. Esto último va acompañado del entendimiento que realizan las clases sociales bajas sobre una suerte de fatum o sino respecto a las condiciones en las que viven, en donde el fracaso escolar se entiende como algo heredable y de suyo, esto desde una perspectiva personal determinista. A partir de lo expuesto por estos pensadores, podemos obtener los conceptos de violencia simbólica y arbitrariedad cultural que ejecutan las clases dominantes por sobre las clases dirigidas, junto a esto ellos introducen en el análisis crítico del sistema educativo las nociones de capital cultural y habitus.

Teorías de la Resistencia

En respuesta a las teorías de reproducción reseñadas anteriormente, y bajo una fuerte influencia de los postulados de Antonio Gramsci (1975), surgen las teorías de resistencia, las que centraremos en dos pensadores Michael Apple y Henry Giroux, también conocidos como los teóricos críticos radicales, quienes sintetizan -y alcanzan mayor profundidad- en esta mirada sobre el sistema educativo y las currícula que le sostienen. En el año 1979, Apple publica su libro *Ideología y currículo*, en donde lleva los cuestionamientos relativos al currículo a una lectura politizada, adoptando él una perspectiva neomarxista para hacer un análisis de la realidad educativa. Toma como sustento teórico de su análisis los postulados de

Althusser, Bourdieu, Passeron y las tesis culturales expuestas por Raymond Williams; señalando que en la dialéctica capitalista de dominación de clase la economía se transversaliza a todo campo de acción y entendimiento de la vida, especialmente toda esfera de la vida social; por tanto, Apple señala que existe una relación estructural entre economía y educación, vínculo que lleva en sí la formación de la reciprocidad entre reproducción social y cultural que es mediada por la educación y el currículum, esta conexión que se reseña acaece en los procesos humanos que en la escuela ocurren.

Entendido así el currículum no es neutro e inocente, no recurre a fuentes imparciales de conocimiento o a valores consensuados, sino que refleja los intereses de clases y grupos dominantes. Apple no cuestiona la validez epistemológica del conocimiento, sino el hecho que el conocimiento que manifiesta el currículo es considerado como verdadero, este intelectual estadounidense cuestiona el por qué se sitúa ese conocimiento y no otro, poniendo en tensión la legitimidad que le sostiene y a quién le sostiene e instala dentro del currículum. Siguiendo esta línea de pensamiento, Apple llega a plantear la existencia de un currículum oficial –lo explícito, las normas, los valores, presupuestos epistemológicos e ideológicos-, en donde la escuela distribuye el conocimiento técnico (relacionándolo con el capital), estableciendo las relaciones de poder entre clases, en donde la escuela cumple con la función de convencer a las personas respecto a la deseabilidad y legitimidad de la estructura social. Sin embargo, en ese proceso de asimilación/identificación que persigue el sistema educativo, existe un momento de resistencia por el receptor de esos conocimientos, así el currículum se transforma en el campo de esos conflictos dados entre asimilación/identificación y resistencia; Para Apple, estos estadios de resistencias son los que los profesores críticos debiesen promover, pues ellos son los momentos que permiten lograr la consecución de la autonomía y la racionalidad emancipada. Con Apple, la teoría crítica nos señala una nueva relación escuela-profesor-alumno, a partir de ellos alcanzamos un vínculo con el contexto social en que están inmersos, que se traduce a través del prisma crítico en una mirada y acciones que intervienen en las relaciones sociales que se desprenden de las vivencias en la escuela, posibilitándonos/capacitándonos en la transformación que surge del poner en evidencia las contradicciones que se desprenden de la estructura del conocimiento y el símbolo que realizan las instituciones educativas, que -en palabras de Basil Bernstein- están internamente relacionados con principios de control social y cultural de una sociedad. Más contemporáneamente oímos las palabras de Chomsky al respecto, que hablan “Si las escuelas fueran en verdad democráticas, no sería necesario machacar a los estudiantes con tópicos sobre la democracia. Simplemente la acción y la conducta serían democráticas (...) las escuelas fueron creadas para apoyar los intereses del sector social dominante” (Chomsky, 2001; 25).

Sobre la conceptualización crítica que se hace del término *resistencia* es Henry Giroux quien centra específicamente su atención en él, siendo esta conceptualización el foco central de su línea de desarrollo analítico. Giroux, en 1998 lanza su texto *Teoría y resistencia en educación*, en donde explicita su

oposición crítica a la racionalidad técnica y utilitaria que se encuentra en el currículo educativo, pues al centrarse en esos parámetros dados por la sociedad económica pragmática en que vivimos –y los valores que conllevan- se olvidan las consideraciones éticas y políticas del actuar humano, necesarias para alcanzar la autonomía. Al olvidar esas dimensiones ética-políticas, el conocimiento depositado en el currículo reproduce sólo puede llevar a construcción y mantención de las condiciones de desigualdades. Su discurso también aparece como crítica a la rigidez estructural y pesimismo de Althusser, Bourdieu, Passeron, Bowles y Gintis. Giroux presenta su teoría de la resistencia como alternativa vivaz, señalando que en las escuelas, en el currículum que la sustenta, existen mediaciones y acciones que pueden trabajar contra los designios del poder y control. En las Escuelas hay lugar para la rebeldía, la subversión y la resistencia, que puede ser canalizada para desarrollar un currículum con carácter político y crítico, para lo cual se requiere de un educador o educadora empoderados como intelectuales de la educación. Entendiendo al proceso pedagógico como vía para hacer que las personas se hagan conscientes del control y dominio en el que se encuentran, Giroux piensa que: “la resistencia debe situarse en una perspectiva que tome a la noción de emancipación como un interés-guía. Esto es, la naturaleza y significado de un acto de resistencia deben ser definidos por el grado en el cual contiene posibilidades de desarrollar lo que Herbert Marcuse denomino “un contenido de emancipación de la sensibilidad, imaginación y razón en todas las esferas de la subjetividad y objetividad” (Giroux, 1983).

Para la generación de estos momentos de resistencia debemos considerar la existencia de tres conceptos fundamentales que deben ser reflexionados: Primero, La esfera pública, en donde se considera a la escuela y al currículum como espacio democrático de discusión de los supuestos del sentido común -sustentándose en Habermas-; en segundo término, se debe tener en consideración al intelectual transformador, los profesores no pueden ser meros funcionarios o técnicos, sino que deben ser críticos activos -apoyando su mirada en Gramsci, que entiende al intelectual como orgánico o un agente de cambio que se alza ante la hegemonía de la clase dominante, pensando a la hegemonía como un cuerpo completo de prácticas y expectativas-; y por último, se encuentra la tópica de *la voz*, que le lleva a plantear que se debe dar espacio y legitimidad a los relatos de los estudiantes, dándoles por tanto poder. Estas tres consideraciones deben ser puestas en juego con el hecho que el currículo es una construcción social que obedece a propósitos en los cuales hay al mismo tiempo una vinculación de saberes, con procesos de socialización conforme a los tipos de ser humano y sociedad deseadas. Por lo tanto, es flexible y susceptible al cambio en la perspectiva de la reflexión-acción-consciente, lo que implica reflexionar sobre lo que se hace y entender los supuestos de acción que se realizan. Los postulados de Giroux nos llevan a la comprensión de la conceptualización de resistencia como creación teórica e ideológica valiosa al momento de analizar la relación existente entre escuela y sociedad, relación que explicaría las formas reflejas bajo las cuales las clases subordinadas vivencian el fracaso escolar; Giroux, con esto resignifica los modos que la pedagogía tiene, dándonos una nueva forma de

entender la práctica pedagógica, que va contra las conceptualizaciones tradicionales que explicaban el fracaso educativo y las conductas de rechazo de los estudiantes mediante discursos de menoscabo. Esta concepción de la resistencia nos impulsa a la necesidad de comprender en profundidad las complejidades que dan sustento y emergen en las personas al responder a la interacción que confronta sus propias experiencias vividas, a su propia vida con las estructuras de dominación y opresión.

De esta manera, el valor pedagógico de la resistencia -que plantea Giroux- reside en situar sus nociones de estructura e intervención humana, los conceptos de cultura y autoformación en una nueva problemática tendiente a alcanzar una mejor -y nueva- comprensión del proceso de la escolarización, junto a esto también se halla el rechazo a la noción que contempla a las escuelas como meros complejos instruccionales, acto que desemboca en la politización de las conceptualizaciones que se tienen no sólo por cultura, sino a la cultura escolar misma inmersa en un contexto dinámico de lucha y contestación.

En tanto, en América Latina el contrapunto está dado en los postulados de Paulo Freire, quien representa la mirada y el hacer crítico sobre el currículum y el sistema educativo, él adopta un enfoque menos estructural que los reseñados en este artículo, pues coge para su entramado teórico un enfoque más bien humanista, no se queda en el ámbito del cómo es la educación, sino que lleva su discurso al cómo *debe ser* el sistema educativo, Freire entiende a los sujetos desde una perspectiva ética diferente, señalando que: “si soy puro producto de la determinación genética o cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética. Esto no significa negar los condicionamientos genéticos, culturales, sociales a que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres condicionados pero no determinados”. (Freire, 2004: 9), subyace una mirada más optimista en el planteamiento pedagógico de Freire. Junto a esto, él critica a la educación tradicional, nominándola como educación bancaria, aquella en que el profesor deposita el conocimiento en sus alumnos en un proceso de transferencia de datos en el que no hay consideración alguna respecto a la dimensión de lo humano, de esta manera, Freire, persigue atacar el relato que se tiene de la escuela tradicional, entendiéndola como vacía, ya que ésta no se vincula con la situación existencial de las personas, ni con las condiciones de vida ni con los contextos de desarrollo socio-histórico. En oposición a esta concepción tradicional, él propone y concibe a la educación como un espacio de educación de diálogo problematizador, que vuelve presente al mundo para la conciencia, es un proceso en donde el conocimiento es un algo intersubjetivo, donde los hombres y mujeres se educan mutuamente, en donde finalmente la pedagogía es diálogo. Este profesor brasileño nos pregunta “¿Por qué no discutir con los alumnos la realidad concreta a la que hay que asociar la materia cuyo contenido se enseña, la realidad agresiva en donde la violencia es la constante y la convivencia de las personas es mucho mayor con la muerte que con la vida? ¿Por qué no establecer una “intimidación” necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos? ¿Por qué no

discutir las implicaciones ideológicas y políticas de tal falta de atención de los dominantes de las áreas pobres de la ciudad? ¿La ética de clase incrustada en esa desatención?” (Op. Cit.; 15), haciéndonos notar que desde su perspectiva es imposible un estar en el mundo sin politizar las condiciones de esa existencia y por ende la educación es política; por eso el fin del sistema educativo debe ser el logro de la autonomía del estudiante, del desarrollo de un pensar crítico que reconoce, valora y actúa en conocimiento de sus condiciones existenciales.

Por último, en un mundo donde el proceso de circulación de mercancías y capitales se ha dinamizado, llegando incluso esta rapidez e inestabilidad al conocimiento mismo que se expresa en el currículum escolar; en un mundo en que el apremio de las pruebas estandarizadas y las diversas estratificaciones jerárquicas con las que el sistema etiqueta a las instituciones llevan a transformar al profesor/a en un simple técnico/a en instrucción, que no alcanza a tomar conocimiento de las condiciones de existencia en la que él o ella y la sociedad se encuentran, esto paradójicamente acontece al vivir en el mundo de la sociedad de la información y el conocimiento. Contradicción que se explica pues dicha sociedad no es otra cosa que ese proceso de circulación del conocimiento que tantos réditos otorga al sistema del capital, en donde todo conocimiento se vuelve provisorio, ya que la realidad misma se convirtió en provisoriedad, generando un sujeto cuya forma de pensar dista de toda solidez (Vattimo, 2006). En este contexto las palabras de Paulo Freire adquieren aún más sentido y relevancia, una mirada sobre la realidad que nació de un *sentir*, de un mal gusto en los labios al entrar en el ejercicio profesional de la pedagogía; de sentirnos profesores impulsados a ser verdugos de la imaginación, la expresión y la emocionalidad de nuestros estudiantes; y esa no es una posición que queramos asumir. Por lo mismo, realizamos el llamado a *quienes pretenden enseñar*, hacerse conscientes de las epistemes que están a la base de sus propias prácticas, porque ninguna transformación en el mundo de la escuela es posible sin los y las profesores/ras, dado que dicha transformación desde la pedagogía, se resuelve en posturas emancipadoras y liberadoras.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1969). Ideología y aparatos ideológicos de Estado, Freud y Lacan. Buenos Aires: Nueva visión.
- Apple, M. (1991). Ideología y Currículum. Madrid: Akal.
- Atria, R. (1993). Habermas y la sociología de la acción comunicativa. (Documento para alumnos) U. De Chile.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1987). La escuela capitalista en Francia. México D.F.: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1970). La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México D.F.: Distribuciones Fontamara.

- Bowles, S. & Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Chomsky, N. (2001). *La (des)educación*, Barcelona: Crítica.
- Ferrada, D. (1999). *Hacia una teoría crítica comunicativa de la educación (Tesis Doctoral)*, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra S.A.
- Giroux, H. (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Harvard Education Review* N° 3, Ohio: Miami University.
- Gramsci, A. (1975). *Los cuadernos de la cárcel*. Tomo uno. México D.F.: Ediciones Era
- Grundy, Shirley. (1994). *Producto o praxis del Currículum*. Madrid: Morata S.L.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e intereses*. Madrid: Ed. Taurus.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Ed. Taurus.
- Habermas, J. (1999). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Madrid: Cátedra.
- Horkheimer, Max. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós.
- Patiño, A. (mayo de 2000). Concepciones epistemológicas y postepistemológicas en la reforma curricular. *Revista Tendencias*. Vol. I N° 1.
- Soto, V. (1996). *Texto guía de apoyo al curso Teorías y enfoques del currículum*. UMCE. Programa de Magister en Educación, Mención Currículum. Santiago de Chile.
- Soto, V. (2003). Paradigmas, naturaleza y funciones de la disciplina del currículum. *Revista Docencia*. N° 20, Pp. 36 – 46.
- Tadeu Da Silva. T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- Vattimo, G. (2006). *El pensamiento débil*. Madrid: Cátedra.