

# Teoría y resistencia en educación

Henry Giroux

(Prólogo de Paulo Freire)

**XXI**  
siglo  
veintiuno  
editores



**educación**

*traducción de*

ADA TERESITA MÉNDEZ

*revisión conceptual*

ALICIA DE ALBA Y BERTHA OROZCO

# TEORÍA Y RESISTENCIA EN EDUCACIÓN

*Una pedagogía para la oposición*

*por*

HENRY A. GIROUX

PRÓLOGO DE PAULO FREIRE

  
siglo  
veintiuno  
editores







---

**siglo xxi editores, s.a. de c.v.**

CERRO DEL AGUA 248, DELEGACIÓN COYOACÁN, 04310, MÉXICO, D.F.

---

**siglo xxi editores argentina, s.a.**

TUCUMÁN 1621, 7 N, C1050AAG, BUENOS AIRES, ARGENTINA

---

portada de maria luisa martínez passarge

primera edición en español, 1992

sexta edición en español, 2004

© siglo xxi editores, s.a. de c.v.

isbn 968-23-1792-4

en coedición con el

centro de estudios sobre la universidad, unam

primera edición en inglés, 1983

© bergin and garvey publisher, south hadley, mass.

título original: *theory and resistance in education*

*a pedagogy for the opposition*

derechos reservados conforme a la ley

impreso y hecho en México/printed and made in Mexico

## ÍNDICE

PREFACIO A LA EDICIÓN EN ESPAÑOL, <i>por</i> ALICIA DE ALBA	9
PRÓLOGO, <i>por</i> PAULO FREIRE	12
INTRODUCCIÓN, <i>por</i> STANLEY ARONOWITZ y ROSLYN BOLOGH	14
PREFACIO	17
PRIMERA PARTE: TEORÍA Y DISCURSO CRÍTICO	21
1. TEORÍA CRÍTICA Y PRÁCTICA EDUCATIVAS	26
Introducción, 26; Historia y antecedentes de la Escuela de Frankfurt, 29; Racionalidad y crítica a la razón instrumental, 30; La noción de teoría de la Escuela de Frankfurt, 37; El análisis de la cultura en la Escuela de Frankfurt, 43; El análisis de la psicología profunda de la Escuela de Frankfurt, 49; Hacia una teoría crítica de la educación, 58; Conclusión, 65	
2. LA ESCUELA Y LA POLÍTICA DEL CURRÍCULUM OCULTO	67
Perspectivas del currículum oculto, 72; El acercamiento liberal, 76; Perspectivas radicales, 83; El currículum oculto. Una redefinición, 89; Conclusión, 100	
3. REPRODUCCIÓN, RESISTENCIA Y ACOMODO EN EL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN	101
Teorías de la reproducción, 105; Conclusión, 117; Teorías de la reproducción cultural, 118; Más allá de las teorías de la reproducción social y cultural, 132; Hacia una teoría de la resistencia, 143	
SEGUNDA PARTE: RESISTENCIA Y PEDAGOGÍA CRÍTICA	151
4. IDEOLOGÍA, CULTURA Y ESCOLARIZACIÓN	156
Cultura e ideología: el legado de paradigmas en conflicto, 160; Ideología y teoría y práctica educativas, 180; Ideología: definición, localizaciones y características, 182; Ideología, representaciones y prácticas materiales en el salón de clases, 198; Cultura, escolarización, y poder, 205	

5. TEORÍA CRÍTICA Y RACIONALIDAD EN LA EDUCACIÓN CIUDADANA	213
Fundamentos teóricos de la teoría y la práctica educativas, 217; La ideología estadounidense, 219; Tres modos de racionalidad, 223; El modelo de la ciencia social, 229; Notas hacia una teoría de la educación ciudadana, 243	
6. ALFABETIZACIÓN, IDEOLOGÍA Y POLÍTICAS DE ESCOLARIZACIÓN	258
Ideología instrumental y alfabetización, 263; Ideología de la interacción y alfabetización, 271; Ideología de la reproducción y pedagogía de la alfabetización crítica, 279; Paulo Freire y la noción de la alfabetización crítica, 283	
CONCLUSIÓN: HACIA UNA NUEVA ESFERA PÚBLICA	290
BIBLIOGRAFÍA	301
ÍNDICE ANALÍTICO Y DE NOMBRES	320

a Jeanne  
a Paulo y Elsa  
a Donaldo  
a Roger y Wendy  
a Stanley  
a David



## PREFACIO A LA EDICIÓN EN ESPAÑOL

Es difícil sentarse a escribir un prefacio para la edición en español de un libro de Henry A. Giroux no precisamente por las dificultades teóricas y las implicaciones político-educativas que entraña el pensamiento de este autor, las cuales seguramente serán motivo de interés, atención, duda y preocupación por parte del lector a lo largo de su recorrido por el libro, sino porque el hecho mismo representa un momento cúlmine de un proceso en el que hemos participado de muy diversas maneras un gran número de educadores mexicanos, principalmente de distintas universidades de los estados y de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Llegar a este acariciado momento significa muchísimas cosas, principalmente el encontrarnos cada vez más cerca del momento en que esta obra básica del pensamiento educativo crítico contemporáneo podrá estar en manos de miles de lectores de habla hispana de México y de otros países de América Latina, seguros de que la contribución que en estas páginas encontrarán será invaluable.

Significa valorar, después de haber recorrido un largo camino, la tarea que apenas se imaginó cuando llenos de entusiasmo tomamos la iniciativa para que se tradujera este libro.

Significa asumir que aún tenemos muchas dudas sobre el trabajo que hemos realizado y que estamos concientes del reto que implica “traducir” a un autor como Giroux, y, a pesar de esto, reconocer que es una tarea ineludible por la riqueza teórica y política que obras como ésta contienen y que hoy en día más que nunca son tan necesarias para orientar nuestras tareas educativas.

Significa la realización de un esfuerzo por establecer un diálogo abierto, creativo y comprometido, con educadores que viven en sociedades tan diferentes a las nuestras y al mismo tiempo tienen con nosotros estructural y paradójicamente relaciones de interdependencia, que se advierten entre pueblos, países y regiones, signadas tanto por complejas y profundas contradicciones e injusticias como por luchas y anhelos comunes y compartidos. Hemos señalado en otras ocasiones y lo hacemos en ésta que la relación con autores como Giroux conlleva esta intención de diálogo. Diálogo en

el cual Giroux participa a través de esta obra, con meridiana claridad conceptual y definido compromiso político, al que dedica especial atención teórica cuando retoma las aportaciones de Paulo Freire.

Significa hacer una contribución para que la interacción entre teoría y práctica en el ámbito de la educación en nuestros pueblos latinoamericanos se realice en el punto en el que, en términos de Giroux, los diferentes grupos de maestros, intelectuales, padres de familia y sectores oprimidos “se reagrupan y plantean la pregunta fundamental de cómo ellos pueden aportarle a cada uno de los otros y cómo a través de tal intercambio (de posiciones teóricas) puede surgir un modo de práctica en el que todos los grupos se puedan beneficiar. Esto no significa que a todas las teorías les deberían de dar peso igual —tal perspectiva es una forma de sentido relativista. Significa que el sujeto humano debería ser reintroducido dentro de un proceso de teorización. Los reclamos verdaderos de perspectivas teóricas específicas tienen que ser analizados y mediados a través del diálogo en relaciones sociales democráticas”.

Significa también concurir una etapa en la que se realizaron múltiples esfuerzos de toda índole: institucionales, interinstitucionales y personales; que pasan por los viajes de fin de semana que efectuó Ada Teresita Méndez, la traductora, para las sesiones de trabajo dedicadas a la revisión conceptual de los primeros borradores; por nuestros afanes para contribuir a la consecución de la firma del convenio editorial CESU-UNAM-Siglo XXI, caracterizados por múltiples pláticas de cubículo y pasillos con la maestra María del Refugio González, directora del CESU; por los esfuerzos que ella realizara para ponerse de acuerdo con Siglo XXI, por las llamadas telefónicas y visitas que ella hiciera a Martí Soler y por el esfuerzo de poner en contacto personal a Martí Soler y a Giroux, cuando este último visitara México en mayo de 1989; por las múltiples consultas telefónicas realizadas a nuestros entrañables colegas y amigos Peter L. McLaren y Henry A. Giroux para que nos aclarasen algunas dudas en el proceso de traducción y revisión conceptual.

Significa haber tenido la oportunidad de compartir muchas, muchísimas horas de trabajo con Bertha Orozco (en la revisión conceptual de la traducción) con quien realizo algunos de los más caros proyectos académicos en el momento actual.

Significa la convicción inquebrantable de que vale la pena dedicarle la vida a la vida académica y a la educación, siempre que se

quieran comprender sus múltiples, complejas y no siempre cómodas facetas. Tarea de comprensión que seguramente se verá sensiblemente enriquecida con la difusión de esta obra entre los lectores de habla hispana.

Casualmente en los días en que escribí por primera vez este prefacio (agosto de 1991), se encontraba en México Nelson Mandela—quien ocupaba en abril de 1989 un lugar central en el cubículo de Giroux— y quien nos recordó en la visita que hiciera a Cuba, cuando se le preguntó si no habría más revolución y si el socialismo estaba aniquilado, que habrá revolución mientras existan injusticias en el mundo y un orden social tan desigual como el que actualmente tenemos.

Hemos presenciado de la visita de Giroux y McLaren a México (mayo de 1989) a la fecha, la estrepitosa caída de los países socialistas y nos congratulamos por ello, dado el carácter autoritario que la Unión Soviética adquirió a raíz de la Nueva Política Económica de 1920, no así por las penurias económicas que están sufriendo hoy en día estos pueblos. Muchos años antes de esta caída múltiples críticos progresistas habían desarrollado una seria y consistente crítica a tal régimen. Sin embargo el derrumbe de socialismo lejos de aportar soluciones radicales para los múltiples y complejos problemas que hoy vivimos en todo el orbe es un rasgo más (uno muy importante por cierto) de las grandes modificaciones que se están desarrollando en este fin de siglo. Nosotros, como países latinoamericanos, tenemos que mantenernos abiertos, atentos, activos y comprometidos ante estos desarrollos, ya que la característica central de nuestros pueblos es la pobreza y nuestro reto central por ende realizar contribuciones para la superación de dicha pobreza. Como lo señala Giroux en este libro, la educación no puede cambiar las relaciones sociales y económicas pero sí puede contribuir a que los cambios que en estas relaciones se produzcan en la sociedad amplia, se desarrollen en la dirección de la liberación, perspectiva que desde nuestro punto de vista es ineludible en nuestros países.

ALICIA DE ALBA  
*marzo de 1992*



## PRÓLOGO

Existe, yo creo, cierta coherencia entre la postura pedagógica que he ido tomando a través de los años y la manera en que escribo prólogos. Por lo que, los pocos que he escrito, son más un intento de reto a los posibles lectores para que se comprometan ellos mismos con la lectura crítica, que un propósito de conducir un análisis riguroso del texto. No porque considere inapropiado aclarar a los lectores todas mis reacciones hacia el libro, como su primer lector, sino porque prefiero el papel de alguien que, por medio del reto, invita a otros a establecer una relación de convivencia con el libro.

Mi contacto cercano con el pensamiento inquieto de Henry Giroux empezó hace algún tiempo, en mi oficina, durante una tarde del verano suizo, dos o tres años antes de mi regreso a Brasil, después de dieciséis años de exilio. Un trabajo de él, sin nombre del autor, me fue enviado por medio de un diario con una carta preguntando mi opinión, ya que el material discutía mis planteamientos. La seriedad del discurso, su claridad y su rigor me causaron un profundo impacto. Lo leí y lo releí con la misma seriedad con la que había sido escrito. Después, escribí al editor del diario y le manifesté que, desde mi punto de vista, el artículo ya debía de haber sido publicado.

También expresé en mi carta el placer que me daría conocer al autor del manuscrito. Unos días más tarde, recibí una carta de Henry, acompañada de algunos de sus escritos. Después de leerlos, mi primera impresión fue fuertemente reforzada —estos escritos contenían un innegable poder de pensamiento.

Desde entonces no hemos dejado de establecer correspondencia, y mientras más leo el trabajo de Giroux más me convengo de que resulta imposible dejar de reaccionar al “entrar en contacto” con él como persona o con su trabajo. Esto es, su pensamiento no permite permanecer indiferentes a quienes lo conocen. Su visión y defensa de lo que se ha llamado pedagogía radical son, en sí mismas, inherentemente radicales. Nada en Giroux lo acerca a una

comprensión sectaria del mundo, así como tampoco hay lugar en su pensamiento para que “broten” falsas dicotomías.

Giroux sabe muy bien que estar en el mundo y con el mundo significa exactamente experimentar continuamente la dialéctica entre subjetividad y objetividad. También sabe que una de las cosas más difíciles es vivir en el mundo sin caer en la tentación de sobreestimar la subjetividad en detrimento de la objetividad o sobreestimar a esta última en detrimento de la primera. Su pasión, y la mía propia, no es ni el idealismo subjetivo ni el objetivismo mecanicista sino la inmersión crítica en la historia. Ésa es la razón de ser de la pedagogía crítica que él propone.

Este libro de Henry Giroux trata este problema crucial en una forma amplia y profunda, con un estilo sencillo pero nunca simplista. *Teoría y resistencia en educación* es un libro de gran importancia y debería ser leído por todo aquel interesado en la educación, en la teoría social y en la práctica crítica.

PAULO FREIRE

## INTRODUCCIÓN

La década pasada ha sido testigo de una virtual explosión del interés estadounidense por la teoría social. Una panoplia de marxismo, neoweberianismo, posestructuralismo y otros, ha sido retomada por los intelectuales como medio de crítica de las tradiciones pluralistas dominantes de la ciencia social, de los estudios humanísticos y la filosofía estadounidenses. Por un lado el neomarxismo y de una manera más amplia la misma teoría social, han llegado a ser más respetables, aun cuando el empirismo y el positivismo continúan dominando en la mayor parte de las universidades. Por otro lado, las batallas se han intensificado entre los disidentes. Los marxistas ortodoxos se oponen a la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt; el pensamiento de los estructuralistas y posestructuralistas franceses condena a los otros de un "esencialismo" imposible, esto es, argumenta que el marxismo como tal permanece al servicio del *logos* de Occidente proponiendo lo "económico" como determinante, en última instancia, de todos los fenómenos sociales. En síntesis, la explosión de las teorías sociales ocurre de manera impulsiva e irregular, su curso desigual está cubierto de nuevas categorías para que los intelectuales las mastiquen, escupan o digieran.

A pesar de la confusión y de la falta de un discurso hegemónico entre los nuevos teóricos sociales, el trabajo es cada vez más rico en cuanto a la crítica de la sociedad contemporánea. Virtualmente no se ha permitido a ningún espacio permanecer vacío. Los teóricos radicales, tanto marxistas como de otras tendencias han penetrado hasta los recintos académicos más sagrados y conservadores, como la economía, la geografía, la ciencia política y la literatura. En algunos casos, la nueva teoría social y los estudios críticos han constituido un conmocionado centro al cual las disciplinas se sienten obligadas a responder. En otros casos, las disciplinas se han reagrupado alrededor de sus propios contrataques ideológicos, por ejemplo, en historia, los revisionistas se encontraron a sí mismos acosados a fines de los años setenta.

El trabajo de Henry Giroux sobre educación, provee al lector en general y al especialista en educación, de un amplio examen sobre

las ideas principales de la nueva sociología de la educación así como de la crítica a las principales corrientes que existen dentro del tema. Cualquiera que consulte el amplio análisis de Giroux seguramente obtendrá una visión crítica de la teoría educativa en la década pasada. A diferencia de la mayoría de los escritores en este campo, Giroux por ningún motivo se limita al trabajo teórico e histórico de la educación por sí mismo. Él muestra una admirable variedad de referencias, un amplio recorrido que incluye a la Escuela de Frankfurt (con la que está profundamente en deuda), al trabajo de los teóricos franceses de la educación, como Pierre Bourdieu, y a la poderosa crítica ideológica del marxista italiano Antonio Gramsci, cuyas categorías como hegemonía, sentido común, y el lugar de la educación y de los intelectuales en la formación de los bloques políticos, guía a Giroux en la interpretación del papel de la escuela en la sociedad. En este libro el lector encontrará un verdadero festín de reflexión teórica, pero reflexión realizada siempre con la finalidad de relacionarse con el lugar que ocupan las escuelas en nuestra cultura, el papel activo y político que tienen éstas en la conformación de dicha cultura, y lo más importante de todo, con las perspectivas de cambio para nuestras escuelas.

Pero Giroux va más allá. Su trabajo sugiere nuevas direcciones en la teoría de la educación estadounidense, particularmente en sus aspectos ideológicos, intelectuales y políticos. Como él argumenta, las dos posturas principales de las críticas de la educación estadounidense —el pluralismo y las teorías de la “reproducción”— son lados opuestos de la misma orientación general. Ambas asumen que el propósito de las escuelas en Estados Unidos, aun sin proponérselo, es el de preparar a los alumnos para el mundo del trabajo. En ambos paradigmas la educación ciudadana, un principio ideológico de la educación liberal, está claramente subordinada al valor vocacional del currículum.

Giroux está especialmente preocupado por demostrar que las teorías de la reproducción, que proponen un modelo de socialización rígido orientado al mercado de trabajo o a lograr la permanencia de los principales preceptos ideológicos de la sociedad estadounidense, han fracasado al no poder ofrecer un modelo alternativo para el curso actual del desarrollo educativo a la principal corriente del pensamiento pluralista, porque ambas teorías están basadas en los mismos supuestos. Giroux reta a ambas tradiciones argumentando que las escuelas son organizaciones complejas cuya relación

con la sociedad más amplia está mediada por, entre otras cosas, movimientos sociales; éstos tienen sus propios proyectos, los cuales ayudan a determinar la configuración de la vida escolar. Además, muestra que los sitios de lucha social e ideológica —particularmente el salón de clases—, son espacios de cambio genuino, de modificación y de consecuencias inesperadas. La tesis de Giroux plantea que la resistencia es más que una respuesta a un currículum autoritario, que en tiempos recientes ya ni siquiera invoca un propósito democrático. La resistencia es síntoma de un incipiente proyecto alternativo que, en muchas ocasiones, no es evidente a los actores mismos. Los estudiantes no sólo rechazan las ideologías obligatorias y sus prácticas, ellos forman una cultura distinta y esferas públicas en las que son reproducidos diferentes grupos de prácticas. Para Giroux, esto no es una cuestión de socialización alternativa, como lo formula el excelente estudio de Paul Willis sobre una escuela secundaria comprensiva inglesa. Tampoco la resistencia retrocede sino que simplemente reproduce la jerarquía ocupacional, como Willis afirma. Lo que Giroux quiere demostrar es que mientras estas variantes de la reproducción ideológica y social siguen adelante, algo más está sucediendo en la interminable lucha de los estudiantes contra la autoridad de la escuela. Aunque Giroux no va tan lejos como para afirmar que los estudiantes pueden triunfar en contra de las casi insuperables excepciones ofrecidas por la estructura social, argumenta que la resistencia “excedente” presentada por los estudiantes abre pequeños pero significativos espacios para nuevas formas de poder.

En este volumen, Giroux ayuda a aclarar el propósito de ésta. “Nuevas perspectivas en teoría social” tiene el objetivo de incitar la controversia a través de la valoración así como del ofrecimiento de una crítica vigorosa de lo que es nuevo en teoría social. En *Teoría y resistencia*, creemos que Giroux ha llevado a cabo admirablemente esta tarea.

STANLEY ARONOWITZ y ROSLYN BOLOGH

## PREFACIO

Este libro fue escrito durante un periodo irritante. En el nivel nacional, las esperanzas y sueños políticos por un futuro mejor han sido remplazados por anuncios y trucos publicitarios en favor de un creciente autoritarismo. Las discusiones morales, que en un tiempo denunciaban los problemas concernientes a las necesidades y bienestar humanos, han sido oscurecidas por cuestionamientos técnicos relacionados con el balance de presupuestos y con el incremento de las reservas militares. Las universidades se han desecho lentamente de los académicos izquierdistas, mientras muchos de sus colegas desaparecen en la seguridad de sus puestos permanentes y rechazan la resistencia o el reto a los asesinos académicos que actúan sin compasión o reflexión. El guión es lúgubre y la lógica histórica que lo conforma, produce alarma. Tal escenario no tiene la intención de provocar desesperación o cinismo; en lugar de eso señala la necesidad de organizarse colectivamente y de combatir más duro.

También implica que la lucha será larga y ardua y que con el tiempo las semillas de la nueva sociedad pueden o no florecer. En otras palabras, uno tiene que luchar en contra del nuevo autoritarismo y esperar que ese esfuerzo sea recompensado en el futuro. La dialéctica entre la realidad y la promesa no puede eludirse, sólo puede ser ignorada, y esto por aquellos que tienen el poder político y económico para cerrar sus puertas y esconderse de la carnicería que ellos producen, pero que de hecho nunca ven o tocan. Ésta es la época de los asesinos limpios.

Luchar por la democracia económica y social es arriesgarse. Es imposible escapar a su lógica. En mi propio caso, cometí el error de pensar que las principales universidades generalmente brindaban un marco en donde el diálogo crítico podía ser construido, los puntos de vista opuestos ventilados y, por lo tanto, en donde las posiciones alternativas pudieran ser enseñadas. Ahora parece que han quedado muy pocas universidades en Estados Unidos donde la libertad académica se tome seriamente. El mensaje, por supuesto,

no es estrictamente personal, aunque eso no se debe descartar ya que las acciones que violan los principios de la libertad académica siempre perturban las vidas en una forma profundamente dolorosa. Lo más importante es que el mensaje es político y que habla por la necesidad de los educadores, maestros, gente de la comunidad y de otros de desarrollar en lo posible, cooperativas políticas, culturales y educacionales que permitan tanto el espacio como el apoyo necesarios para que sobrevivan a la lucha con poder y de manera digna. No hay ya más caminos seguros. Sólo hay posibilidades efímeras para que pensemos a través del pasado, para que examinemos las historias sedimentadas que constituyen lo que somos y nos podamos insertar en el presente para luchar por una sociedad mejor.

Este libro hace una pequeña contribución a ese esfuerzo. No ofrece respuestas definitivas: sólo los políticos y los espectáculos de concursos hacen eso, y ambos están amañados. El libro simplemente formula preguntas, invoca un nuevo discurso para los educadores, y apunta hacia nuevas relaciones y formas de análisis para comprender y cambiar las escuelas y la sociedad en su conjunto. El resto está abierto a la discusión.

Estoy muy agradecido a las siguientes personas por leer todo o parte de este manuscrito y por brindarme su apoyo moral y/o intelectual: Richard Bate, Geoff Whitty, Madeleine Arnot, Dick Dyro, Susan Crow, Philip Wexler, Maxine Greene, Bette Weneck, Steve Ellenwood, Jeanne Brady, Judy Schickendanz, Jim Giarelli, Len Barton, Jurg Jenzer, Tom Pandiscio, Kathleen Weiler, Don Lazere, David Purpel, Walter Feinberg, Tom Popkewitz, Pat Bizzell, Bruce Herzberg, Paulo Freire, Philip Corrigan, Paul Olson, Paul Breines, Roger y Wendy Simon, Ulf Lundgren, Donald Macedo, Michael Apple, Ralph Page, George Wood, Jim Walker, Jean Brenkman, Cleo Cherry-Holmes, y Ray Barbery. También va mi agradecimiento a mi hermana, Linda Barbery y a su esposo, Al Barbery, por el apoyo que recibí de ellos. Estoy profundamente endeudado con Stanley Aronowitz, quien arruinó mis vacaciones de verano al pedir una serie de cambios editoriales en el manuscrito, mismos que mejoraron enormemente el texto. Un agradecimiento especial para Rosa. No es necesario decir que soy el último responsable de la forma final que ha tomado este libro.

Versiones anteriores de algunos de los materiales usados en este libro han aparecido en *Theory and research in social education*, McGill

*journal of education, Curriculum inquiry, Humanities in society e interchange.*

El capítulo cinco tiene los derechos reservados por el Ontario Institute for Studies in Education; y fue publicado inicialmente por John Wiley & Sons, Inc.

HENRY A. GIROUX

*Miami University, Oxford, Ohio*





## PRIMERA PARTE

### TEORÍA Y DISCURSO CRÍTICO

Desde que el universo establecido del discurso es el de un mundo sin libertad, el pensamiento dialéctico es necesariamente destructivo, y cualquier liberación que pueda traer es liberación en pensamiento, en teoría. Sin embargo, el divorcio de pensamiento y acción, de teoría y práctica es en sí mismo parte de un mundo sin libertad. Ningún pensamiento y ninguna teoría pueden deshacer esto, pero la teoría puede ayudar a preparar el terreno para su posible reunión, y la habilidad de pensamiento para desarrollar una lógica y un lenguaje de contradicción es un prerequisite para esta tarea.

MARCUSE, 1960.

En este breve párrafo, Marcuse logra capturar tanto el espíritu como el reto que actualmente enfrenta la pedagogía radical. Su espíritu está enraizado en una aversión a todas las formas de dominación, y su reto se centra alrededor de la necesidad de desarrollar formas de críticas adaptadas a un discurso teórico que medie la posibilidad de una acción social y la transformación emancipatoria. Esta tarea no será fácil, particularmente en este momento histórico caracterizado por una larga tradición de discurso ideológico y prácticas sociales que promueven modos de analfabetismo histórico, político y conceptual.

La siguiente sección pretende desarrollar un discurso teórico que comprometa seriamente el reto implícito en el enunciado de Marcuse. Lo hace proponiendo un argumento para la teoría de la pedagogía radical que tiene como su primera tarea el desarrollo de un nuevo lenguaje y un grupo de conceptos críticos. En este caso, se remite a un discurso que reconoce como preocupación principal las categorías de historia, sociología y psicología profundas. Al mismo tiempo pretende adaptar estas categorías a un modo de análisis que comprenda al factor humano y a la estructura dentro del contexto y que revela cómo la dinámica de la dominación y la

respuesta, median las formas específicas que estas categorías toman en circunstancias históricas concretas. En esencia, esta sección pretende rescatar el potencial crítico del discurso educativo radical, y simultáneamente ampliar el concepto de lo político para incluir aquellas prácticas e instituciones históricas y socioculturales que constituyen el ámbito de la vida diaria. En términos más específicos, esto significa desarrollar análisis de la escolarización que delinien una teoría y discurso críticos que interrelacionen modos de cuestionamientos esbozados por la gran variedad de disciplinas de las ciencias sociales. Por otro lado, esta sección intenta construir un basamento teórico para extender la noción de crítica a las relaciones y dimensiones de la escolarización y de la actividad social tan frecuentemente ignoradas tanto por los educadores tradicionales como por los radicales.

Las cuestiones subyacentes a los modos de análisis usados en esta sección son importantes: cómo producimos una educación significativa a través de hacerla crítica, y cómo la hacemos crítica para transformarla en emancipatoria. El punto de partida para continuar con estos planteamientos es de naturaleza histórica y sugiere un breve comentario de la forma en que este problema ha sido tratado en análisis tradicionales y radicales.

Los educadores tradicionalistas generalmente ignoran este problema. En las versiones conservadoras y liberales de la educación la teoría ha sido firmemente atrincherada en la lógica de la racionalidad tecnocrática y anclada en un discurso que encuentra su expresión fundamental en el intento de encontrar principios universales de la educación que están cimentados en el *ethos* del instrumentalismo o del individualismo al servicio propio. Al mismo tiempo, estas explicaciones han suprimido cuestiones de las relaciones entre poder, conocimiento e ideología. En efecto, la teoría educativa tradicional ha ignorado no sólo los principios latentes que dan forma a la gramática profunda del orden social existente, sino también a los principios que sustentan el desarrollo y naturaleza de su propia visión del mundo. Las escuelas, en estas perspectivas, son vistas meramente como sitios de instrucción. Se ignora que son también sitios culturales y políticos, como lo es la noción de que representan espacios de contestación y lucha entre grupos diferencialmente dotados de poder cultural y económico.

Resulta innecesario decir que, en las últimas décadas, han emergido varios modos de teoría y práctica educativas para retar el

paradigma tradicional. Hemos sido testigos de las explicaciones estructuralistas que enfocan problemas amplios relacionados con los determinantes sociales, económicos y políticos de la educación y que han apuntado hacia la acumulación del capital y la reproducción de la fuerza de trabajo.

Características de estas investigaciones son las interpretaciones de las escuelas como parte de un “aparato ideológico del Estado”,<sup>‡</sup> cuya función fundamental es la de constituir las condiciones ideológicas para el mantenimiento y reproducción de las relaciones de producción capitalistas, esto es la creación de una fuerza de trabajo que pasivamente obedece a las demandas del capital y de sus instituciones. También hemos visto el desarrollo de interpretaciones históricas y sociológicas de la forma en que la estructura del lugar de trabajo es reproducida a través de rutinas y prácticas diarias que dan forma a las relaciones sociales en el salón de clases, esto es, el *curriculum* oculto de la educación. Más recientemente, tenemos criterios sobre la escuela que esclarecen cómo los recursos culturales son seleccionados, organizados y distribuidos en las escuelas para asegurar las relaciones de poder existentes.

Debo argumentar en esta sección que todas estas posiciones fracasaron porque no han ofrecido las bases adecuadas para desarrollar una teoría pedagógica radical. Los tradicionalistas fallaron porque rechazan hacer problemáticas las relaciones entre las escuelas, la sociedad más amplia y los problemas de poder, dominación, y liberación. No hay lugar en su discurso para las categorías fundamentales de praxis, categorías como subjetividad, mediación, clase, lucha y emancipación. Mientras que los educadores radicales sí hacen a las relaciones entre escuelas, poder, y sociedad objeto de análisis crítico, lo hacen a expensas de caer en un idealismo unilateral o en un estructuralismo igualmente unilateral. En otras palabras hay, por un lado, educadores radicales que colapsan al factor humano y la lucha en la celebración de la voluntad humana, la experiencia cultural o la construcción de relaciones sociales “felicet” en el salón de clases. Por otro lado, existen posturas pedagógicas radicales que se aferran a nociones de estructura y dominación. Estas posturas no sólo argumentan que la historia está hecha a espaldas del ser humano sino que también implican que en ese contexto de dominación el factor humano virtualmente desaparece. La noción de que los seres humanos producen la historia —incluyendo sus coacciones— está subsumida en un discurso que a

menudo nuestra a las escuelas como prisiones, fábricas o máquinas administrativas funcionando suavemente para producir los intereses de dominación y desigualdad. El resultado ha sido a menudo formas de análisis que se colapsan en un funcionalismo árido o en un pesimismo paralizante.

En la actualidad el trabajo de la Escuela de Frankfurt llega a ser importante. Dentro de la legalidad teórica de los teóricos críticos como Adorno, Horkheimer, y Marcuse hay un intento sostenido para desarrollar la teoría y la crítica que apuntan tanto a revelar como a romper con las estructuras de dominación existentes. El análisis y el llamado a la integración de los procesos de emancipación y lucha para lograr la autoliberación son cruciales en esta perspectiva. La historia, la psicología y la teoría social se interrelacionan en un intento por rescatar al sujeto humano de la lógica de la administración capitalista. La educación política (no necesariamente la escolarizada) toma una nueva dimensión en el contexto de este trabajo. Como Marcuse lo señala:

Precisamente el carácter preparatorio de (la educación) es la que le da a ésta su significado histórico para desarrollar, en los explotados, la conciencia (y la inconciencia) que aflojaría la carga de las necesidades esclavizantes de su existencia "las necesidades que perpetúan su dependencia al sistema de explotación. Sin esta ruptura, que sólo puede ser el resultado de la educación política en acción, hasta lo más elemental, la fuerza más inmediata de rebelión puede ser derrotada o llegar a ser la mayor parte de la base de la contrarrevolución (Marcuse, 1969).

Resulta central para el trabajo de la Escuela de Frankfurt examinar el grado en que la lógica de la dominación ha sido extendida a la esfera de la vida cotidiana, de la esfera pública, y al modo de producción en sí mismo. Lo que la teoría crítica suministra a los teóricos educativos es un modo de crítica y un lenguaje de oposición que extiende el concepto de lo político no sólo en las relaciones sociales mundanas sino en las mismas necesidades y sensibilidades que forman la personalidad y la psique. Los logros de los teóricos críticos consisten en su rechazo a abandonar la dialéctica de la acción y la estructura, esto es, lo ilimitado de la historia y el desarrollo de perspectivas teóricas que seriamente tratan la afirmación de que la historia puede ser cambiada, que el potencial para la transformación radical existe.

En contra de este panorama teórico, examinaré los variados análisis del currículum oculto y de las teorías reproductivas de la educación que han surgido en las últimas décadas en Estados Unidos y en Europa. Mientras que la Escuela de Frankfurt suministra un discurso que esclarece la totalidad social, política y cultural en la que se desarrollan las escuelas, los varios análisis de la escolaridad dan un punto de referencia desde el cual se evalúan tanto la validez como las limitaciones de tal trabajo. Precisamente en esta confrontación del trabajo de la Escuela de Frankfurt y de las diferentes teorías de la educación se analizan en esta sección los elementos de una teoría radical de pedagogía que empiezan a aparecer. Esta tarea es a la que ahora me remito.

## TEORÍA CRÍTICA Y PRÁCTICA EDUCATIVAS

## INTRODUCCIÓN

Este capítulo intenta contribuir a la búsqueda de bases teóricas sobre las que se pueda desarrollar una teoría crítica de la educación. Dentro de los parámetros de esta tarea, la noción de teoría crítica tiene doble significado. Primero, se refiere a la herencia del trabajo teórico desarrollado por ciertos miembros de lo que puede ser, *grosso modo*, descrito como “la Escuela de Frankfurt”. Esto sugiere que la teoría crítica no fue nunca una filosofía articulada completamente y tampoco fue compartida sin problemas por todos los miembros de esa escuela. Pero debe ser enfatizado que aun cuando uno no puede señalar una sola teoría crítica universalmente compartida, sí se puede indicar el intento común de evaluar las nuevas conformaciones del capitalismo que surgieron junto con las formas cambiantes de dominación que les acompañaron. De manera similar hubo un intento por parte de todos los miembros de la Escuela de Frankfurt, de repensar y reconstruir radicalmente el significado de la emancipación humana, un proyecto que difiriera considerablemente del bagaje teórico del marxismo ortodoxo. Específicamente, en este capítulo argumento la importancia de la teoría crítica original y de las ideas que ofrece al desarrollo de un fundamento crítico para una teoría de pedagogía radical. Al hacer esto me concentro en el trabajo de Adorno, Horkheimer y Marcuse. Esto parece ser un asunto importante, especialmente debido a que mucho del trabajo de la Escuela de Frankfurt que está siendo usado por los educadores, se enfoca casi exclusivamente en el trabajo de Jürgen Habermas.

Segundo, el concepto de teoría crítica se refiere a la naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferre dogmáticamente a sus propias suposiciones doctrinales. En otras palabras, la teoría crítica se refiere tanto a la “escuela de pensamien-

to” como al proceso de crítica. Señala un cuerpo de pensamiento que es, desde mi punto de vista, invaluable para los teóricos educativos; también ejemplifica un modelo de trabajo que demuestra y simultáneamente requiere de una necesidad de crítica continua en la que los reclamos de cualquier teoría deben ser confrontados con la distinción entre el mundo que examina y describe y el mundo como existe en la realidad.

La Escuela de Frankfurt asumió como uno de sus valores centrales el compromiso de penetrar en el mundo de las apariencias objetivas para exponer las relaciones sociales que subyacen y que generalmente las ocultan. En otras palabras, penetrar en esas apariencias significaba exponer, a través del análisis crítico, las relaciones sociales que toman el estatus de cosas u objetos. Por ejemplo, al examinar nociones como dinero, consumo, distribución y producción, se hace claro que ninguna de éstas representa un hecho o cosa objetiva, sin embargo, todos son contextos históricamente contingentes mediados por las relaciones de dominación y subordinación. Al adoptar tal perspectiva, la Escuela de Frankfurt no sólo rompió con las formas de racionalidad que unían ciencia y tecnología en una nueva forma de dominación, sino que también rechazó todas las formas de racionalidad que subordinan la conciencia y acción humanas a los imperativos de leyes universales, sea el legado o la victoria del pensamiento intelectual del positivismo europeo o el edificio teórico desarrollado por Engels, Kautsky, Stalin y otros herederos del marxismo.

La Escuela de Frankfurt argumentó en contra de la supresión de la “subjetividad, conciencia y cultura en la historia” (Breines, 1979-1980). Al hacer esto articuló una noción de negatividad o crítica que se opuso a todas las teorías que enfatizaban la armonía social mientras que dejaban sin problematizar las nociones básicas de la sociedad más amplia. En términos más específicos, la Escuela de Frankfurt, subrayó la importancia del pensamiento crítico al plantear que es una característica constitutiva de la lucha por la propia emancipación y del cambio social. Además, sus miembros argumentaron que en las contradicciones de la sociedad era donde uno podía empezar a desarrollar formas de cuestionamiento social que analizaran la distinción entre lo *que es* y lo *que debería ser*. Finalmente, esta escuela apoyó de manera sólida el supuesto de que las bases para el pensamiento y la acción deberían estar apoyadas, como Marcuse argumentó justamente antes de su muerte, “en la compa-



sión (y) en nuestro sentido del sufrimiento de los otros" (Habermas, 1980).

En términos generales, la Escuela de Frankfurt suministró una serie de valiosas revelaciones para el estudio de la relación entre teoría y sociedad. Al hacer eso, sus miembros desarrollaron un marco de referencia dialéctico con el que se podían entender las mediaciones que unen a las instituciones y a las actividades cotidianas con la lógica y las fuerzas dominantes que dan forma a la totalidad social amplia. La naturaleza característica de la forma del cuestionamiento social que surgió de tal marco de referencia fue articulado por Horkheimer cuando sugirió que los miembros del Instituto para la Investigación Social (Institute for the Social Research) exploraran la problemática de "la interconexión entre la vida económica de la sociedad, el desarrollo físico del individuo y las transformaciones en el reino de la cultura[...] incluyendo no sólo lo así llamado contenido espiritual de la ciencia, arte y religión, sino también legislación, ética, moda, opinión pública, deportes, diversiones, estilo de vida, etcétera" (Horkheimer, 1972).

Los problemas formulados aquí por Horkheimer no han perdido importancia con el tiempo; todavía representan una crítica y un reto para muchas de las corrientes teóricas que actualmente caracterizan las teorías sociales de la educación. La necesidad de una renovación teórica en el campo de la educación junto con el masivo número de fuentes primarias y secundarias que han sido traducidas o publicadas recientemente en inglés, dan la oportunidad a los pedagogos estadounidenses —y de habla inglesa— de empezar a apropiarse del discurso y de las ideas de la Escuela de Frankfurt.

No es necesario decir que esa tarea no será fácilmente alcanzada debido tanto a la complejidad del lenguaje usado por los miembros de la escuela y la diversidad de las posturas y temas, como a su propia exigencia de una lectura crítica y selectiva de sus trabajos. Hasta su crítica a la cultura, a la racionalidad instrumental, al autoritarismo y a la ideología en la línea del contexto interdisciplinario, generaron categorías, relaciones y formas de cuestionamiento social que constituyeron un recurso vital para desarrollar una teoría crítica de la educación social. Ya que será imposible en el ámbito de este capítulo analizar la diversidad de los temas examinados por la Escuela de Frankfurt, limitaré mi análisis al tratamiento de racionalidad, teoría, cultura y psicología profunda. Finalmente,

discutiré las implicaciones de éstos para la teoría y la práctica educativas.

#### HISTORIA Y ANTECEDENTES DE LA ESCUELA DE FRANKFURT

El Instituto para la Investigación Social (Das Institute fur Sozialforschung), oficialmente creado en Frankfurt, Alemania, en febrero de 1923, fue el hogar original de la Escuela de Frankfurt. Establecido por el rico comerciante de granos llamado Felix Weil, el instituto estuvo bajo la dirección de Max Horkheimer en 1930. Bajo esta dirección se integraron al instituto la mayoría de los miembros que posteriormente se hicieron famosos. Entre ellos encontramos a Erich Fromm, Herbert Marcuse y Theodor Adorno. Martin Jay señala en su ahora famosa historia de la Escuela de Frankfurt: "Si se puede decir que en los primeros años de la historia del instituto éste se ocupaba esencialmente del análisis de la infraestructura socioeconómica de la sociedad, en los años posteriores a los treinta sus intereses principales se ocupaban de su superestructura cultural" (Jay, 1973).

La modificación en el enfoque teórico fue rápidamente seguida por un cambio en su residencia. Amenazado por los nazis, debido a la declarada orientación marxista de su trabajo y al hecho de que la mayoría de sus miembros eran judíos, el instituto fue obligado a cambiarse por un corto tiempo, en 1933, a Génova y después, en 1934, a Nueva York, donde se alojó en uno de los edificios de la Universidad de Columbia. Su emigración a Nueva York fue seguida por una estancia en Los Ángeles, en 1941, y en 1953 el instituto volvió a establecerse en Frankfurt, Alemania.

La fortaleza y debilidades del proyecto de la Escuela de Frankfurt son inteligibles sólo si son vistas como parte de los contextos sociales e históricos en que se desarrollaron. En esencia, las problemáticas que perseguía y las formas de cuestionamiento social que sustentaba, representaban tanto el momento particular del desarrollo del marxismo en Occidente como la crítica a éste. Como reacción al surgimiento del fascismo y del nazismo, por un lado, y al fracaso del marxismo ortodoxo, por el otro, la Escuela de Frankfurt tuvo que reformar y repensar el significado de la dominación y de la emancipación. El surgimiento del stalinismo, el fracaso de la clase

trabajadora europea y de Occidente al no poder entablar una contienda en contra de la hegemonía capitalista en una forma revolucionaria y el poder del capitalismo para reconstituir y reforzar su control económico e ideológico, forzó a la Escuela de Frankfurt a rechazar la lectura ortodoxa de Marx y Engels, particularmente como ésta se desarrolló a través de la interpretación de la Segunda y Tercera Internacionales. Particularmente en el rechazo a ciertos supuestos doctrinales marxistas, desarrollados bajo la sombra histórica del totalitarismo y a través del crecimiento de la sociedad de consumo en el Oeste, Horkheimer, Adorno y Marcuse intentaron construir fundamentos más adecuados para una teoría social y para la acción política. Desde luego, tales fundamentos no podrían ser encontrados en supuestos marxistas como *a)* la noción de la inevitabilidad histórica, *b)* la primacía del modo de producción para dar forma a la historia y *c)* la noción de que la lucha de clases así como los mecanismos de dominación tienen lugar principalmente en los confines del proceso de trabajo. Para la Escuela de Frankfurt, el marxismo ortodoxo suponía demasiado mientras que simultáneamente ignoraba los beneficios de la autocritica. Había fracasado en desarrollar una teoría de toma de conciencia y por lo tanto había expulsado al sujeto humano de su propio cálculo teórico. No es sorprendente entonces, que el enfoque de la investigación de la Escuela de Frankfurt quitara importancia al área de la economía política para, en vez de esto, analizar cómo la subjetividad era constituida y de qué manera las esferas de la cultura y de la vida cotidiana representaban un nuevo terreno de dominación. En contra de este panorama histórico y teórico podemos empezar a abstraer categorías y formas de análisis que hablan de la naturaleza de la escuela tal y como existe actualmente, y de su potencial inherente para el desarrollo de una fuerza que encamine hacia el cambio social.

#### RACIONALIDAD Y CRÍTICA A LA RAZÓN INSTRUMENTAL

El análisis de la herencia de la racionalidad de la Ilustración es fundamental para la comprensión de la perspectiva teórica de la Escuela de Frankfurt y de su crítica a la razón instrumental. Parafraseando la temprana advertencia de Nietzsche acerca de la ilimi-

tada fe de la humanidad en la razón, Adorno y Horkheimer expresaron una incisiva crítica a fe leal de la promesa de la racionalidad de la Ilustración de rescatar al mundo de las cadenas de la superstición, la ignorancia y el sufrimiento. La naturaleza problemática de tal promesa, marca las líneas de apertura de la *dialéctica de Ilustración* (cursivas del autor): “En el sentido más general del pensamiento progresista la Ilustración siempre ha tenido como propósito la liberación del hombre del miedo a establecer su soberanía. Aun la tierra totalmente iluminada radia el desastre triunfante” (Adorno y Horkheimer, 1972).

La fe en la racionalidad científica y en los principios del juicio práctico no constituyeron un legado que se desarrolla exclusivamente en los siglos XVII y XVIII, cuando la gente de razón se unió en un vasto frente intelectual para dominar al mundo a través de la apelación a los reclamos del pensamiento racional. De acuerdo con la Escuela de Frankfurt, el legado de la racionalidad científica representa uno de los temas centrales del pensamiento de Occidente desde Platón (Horkheimer, 1974). Habermas, un miembro de un periodo posterior de la Escuela de Frankfurt, argumenta que la noción progresista de la razón alcanza su punto más alto y su expresión más compleja en el trabajo de Karl Marx, después del cual, ésta se reduce de un concepto de racionalidad que abarca todo, a un instrumento particular para el servicio de la sociedad industrializada. De acuerdo con Habermas:

En el nivel de la autorreflexión histórica de la ciencia con sentido crítico, Marx identifica por última vez a la razón como un compromiso con la racionalidad y su ataque contra el dogmatismo. En la segunda mitad del siglo XIX, durante el curso de la reducción de la ciencia a la fuerza productiva en la sociedad industrial, positivismo, historicismo y pragmatismo, cada uno en su tiempo, aislaron una parte de este concepto de racionalidad que abarcaba todo. El hasta ahora indisputado intento de las grandes teorías de reflexionar en la complejidad de la vida como un todo se ha, de ahora en adelante, desacreditado a sí mismo como un dogma [...] La espontaneidad de la esperanza, el arte de tomar una postura, la experiencia de la relevancia o de la indiferencia, y sobre todo, la respuesta al sufrimiento y a la opresión, el deseo de una autonomía madura, el deseo de la emancipación y la felicidad del descubrimiento de la identidad propia, todos éstos son abandonados por el interés obligado de la razón (Habermas, 1973).

Marx pudo haber empleado la razón en el nombre de la crítica y de la emancipación, pero era todavía una noción de razón limitada a dar demasiado énfasis al proceso de trabajo y al cambio de racionalidad que era a la vez su fuerza conductora y su mistificación última. Adorno, Horkheimer y Marcuse, en contraste con Marx, creían que “el fatídico proceso de la racionalización” (Welmer, 1974) había penetrado todos los aspectos de la vida cotidiana, ya fuera por los medios de comunicación masiva, la escuela, o el lugar de trabajo. El punto crucial es que ninguna esfera social era libre de transgredir una forma de razón en la que “todos los medios teóricos para trascender la realidad se convertían en absurdos metafísicos” (Horkheimer, 1974).

Desde el punto de vista de la Escuela de Frankfurt, la razón no ha sido permanentemente despojada de sus dimensiones positivas. Marcuse, por ejemplo, creía que la razón contenía un elemento crítico y que era todavía capaz de reconstituir la historia. Como él lo dijo: “La razón representa la más alta potencialidad del hombre y de la existencia; los dos se pertenecen” (Marcuse, 1968a). Pero si la razón iba a conservar su promesa de crear una sociedad más justa, ésta tendría que demostrar sus poderes de crítica y negatividad. De acuerdo con Adorno (1973), la crisis de la razón tiene lugar cuando la sociedad se vuelve más racionalizada; bajo esas circunstancias históricas, ésta pierde su facultad crítica en la búsqueda de la armonía social, y se convierte en un instrumento de la sociedad existente. Como resultado, la razón como ideal y crítica se convierte en su opuesto, la irracionalidad.

Para la Escuela de Frankfurt, la crisis de la razón está asociada con crisis más generales de la ciencia y de la sociedad como un todo. Horkheimer argumentó en 1972 que el punto de partida para comprender “la crisis de la ciencia depende de una correcta teoría de la situación social presente”. En esencia, esto habla de dos aspectos fundamentales del pensamiento de la Escuela de Frankfurt. Primero, arguye que la única solución a la crisis presente se encuentra en el pleno desarrollo de la noción de autoconciencia de la razón, que incluya elementos de crítica así como de voluntad humana y acción transformadora. Segundo, significa confiar a la teoría la tarea de rescatar la razón de la lógica de la racionalidad tecnocrática o positivista. La Escuela de Frankfurt opinó que el positivismo había emergido como la expresión ideológica final de la Ilustración. La victoria del positivismo representó no el punto

alto sino el punto bajo del pensamiento de la Ilustración. El positivismo se convirtió en el enemigo de la razón más que en su agente y emergió en el siglo XX como una nueva forma de administración y dominación social. Friedman resume la esencia de esta postura:

Para la Escuela de Frankfurt, el positivismo filosófico y práctico constituyó el punto final de la ilustración. La función social de la ideología del positivismo fue la de negar la facultad crítica de la razón permitiéndole solamente operar en el terreno de los hechos totalmente fácticos. Al hacer esto, ellos negaron a la razón un momento crítico. La razón, bajo la regla del positivismo, admira el hecho. Su función es simplemente caracterizar al hecho. Su tarea termina cuando ha afirmado y explicado el hecho [...] Bajo las reglas del positivismo, la razón inevitablemente para en seco a la crítica (Friedman, 1981).

En su crítica al pensamiento positivista la Escuela de Frankfurt hace claros los mecanismos específicos del control ideológico que penetran la conciencia y las prácticas de las sociedades del capitalismo avanzado. También en su crítica al positivismo desarrolla una noción de teoría que tiene grandes implicaciones en la crítica de la educación. Pero la ruta de comprensión de este concepto necesita que primero se analice la crítica del positivismo de la Escuela de Frankfurt, particularmente desde que la lógica del pensamiento positivista (aunque en formas variadas) representa el mayor impulso teórico que actualmente delinea la teoría y la práctica educativas.

La Escuela de Frankfurt definía al positivismo, en un sentido amplio, como una amalgama de diversas tradiciones que incluían el trabajo de Saint-Simon y Comte, el positivismo lógico del círculo de Viena, los primeros trabajos de Wittgenstein, y las formas más recientes de la lógica empirista y pragmática que dominan las ciencias sociales en Occidente. Mientras que la historia de estas tradiciones es compleja y esparcida desordenadamente con desvíos y restricciones, cada una de ellas ha sostenido la meta de desarrollar formas de cuestionamiento social regulado por las ciencias naturales y basadas en principios metodológicos dogmáticos de la observación y en la cuantificación. Marcuse ofrece tanto una definición general del positivismo como las bases para algunos de los cuestionamientos de la Escuela de Frankfurt, tomando en cuenta sus supuestos fundamentales:

Desde su primer empleo, probablemente en la escuela de Saint-Simon, el término “positivismo” ha encerrado: 1) la rectificación del pensamiento cognoscitivo mediante la experiencia de los hechos; 2) la orientación del pensamiento cognoscitivo hacia las ciencias físicas como un modelo de certidumbre y exactitud; 3) la fe de que el progreso en el conocimiento depende de esta orientación. Consecuentemente, el positivismo es una lucha contra toda metafísica, trascendentalismo e idealismo como formas de pensamiento regresivos y oscurantistas. En el grado en que la realidad es científicamente comprendida y transformada, en el grado en que la sociedad se hace industrial y tecnológica, el positivismo halla en la sociedad el medio para la realización (y la ratificación) de sus conceptos: la armonía entre la teoría y la práctica, la verdad y los hechos. El pensamiento filosófico se transforma en el pensamiento afirmativo; el crítico filosófico critica, dentro del marco social, y estigmatiza las nociones no positivas como meras especulaciones, sueños y fantasías (Marcuse, 1964).\*

El positivismo, de acuerdo con Horkheimer, presentaba una noción de conocimiento y ciencia que despojaba a ambos de sus posibilidades críticas. El conocimiento fue reducido al dominio exclusivo de la ciencia y la ciencia, en sí misma, fue subsumida dentro de una metodología que limitaba “la actividad científica a la descripción, clasificación y generalización de los fenómenos, sin la preocupación por distinguir lo esencial de lo que no tiene importancia” (Horkheimer, 1972). Junto con esta postura destacan las ideas de que el conocimiento deriva de la experiencia sensible y de que el ideal que persigue tiene lugar “en la forma de un universo matemáticamente formulado que se puede deducir de más pequeños números de axiomas, un sistema que asegura el cálculo de la probabilidad de ocurrencia de todos los eventos” (*ibid.*).

Para la Escuela de Frankfurt, el positivismo no representa una denuncia de la ciencia; en vez de esto retoma la idea de Nietzsche de que “no es la victoria de la ciencia la distinción característica del siglo XIX, sino la victoria del método científico sobre las ciencias” (Nietzsche, 1966). La ciencia, desde esta perspectiva, estaba separada del cuestionamiento de los fines y de la ética, los cuales fueron interpretados como insignificantes porque desafiaban “a la explicación en términos de estructuras matemáticas” (Marcuse, 1964).

De acuerdo con la Escuela de Frankfurt, la supresión de la ética

\* La cita de Marcuse se tomó de la traducción directa al español de Juan García Ponce (1968). *El hombre unidimensional*, México, Joaquín Mortiz, 1970, p. 189. [T.]

en la racionalidad positivista excluye la autocrítica o, más específicamente, la posibilidad de cuestionar su propia estructura normativa. Los hechos se separan de los valores, la objetividad socava la crítica y si las nociones de esencia y apariencia no coinciden, se pierden en la visión positivista del mundo. Este último punto es particularmente claro en el pronunciamiento del círculo de Viena: “La idea de que el pensamiento es un medio para conocer más acerca del mundo de lo que puede ser directamente observable [...] nos parece completamente misteriosa” (Hahn, 1933). Para Adorno la idea del valor de la libertad estuvo perfectamente ubicada en una perspectiva que insistía en una forma universal de conocimiento mientras que simultáneamente rechazaba el cuestionamiento dentro de su propio desarrollo socioideológico y dentro de su función en la sociedad.

Según la Escuela de Frankfurt, la consecuencia de la racionalidad positivista y su visión tecnocrática, representan una amenaza a la noción de subjetividad y al pensamiento crítico. A través del funcionamiento dentro de un contexto libre de compromisos éticos, el positivismo se casó a sí mismo con el inmediato y “celebrado” mundo de los “hechos”. La cuestión en esencia —de la diferencia entre el mundo como es y como podría ser— es reducida a la mera tarea metodológica de recolectar y clasificar los hechos. Dentro de este esquema, “el conocimiento se relaciona solamente a lo que es y a su recurrencia” (Horkheimer, 1972). Los problemas relacionados con la génesis, desarrollo y noción normativa de los sistemas conceptuales que seleccionan, organizan y definen los hechos parecen encontrarse fuera de las preocupaciones de la racionalidad positivista.

Como no reconoce los factores que se encuentran detrás del “hecho”, el positivismo congela tanto al ser humano como a la historia. En este caso, el problema del desarrollo histórico es ignorado, ya que la dimensión histórica contiene verdades que no pueden ser asignadas *a una rama de la ciencia que se especialice en la recolección de datos* (Adorno, cursivas del autor, 1979). Por supuesto, el positivismo no es insensible a la historia o a la relación entre historia y entendimiento, en ninguna medida. Por el contrario, sus nociones básicas de objetividad, teoría y valores así como sus modos de investigación, son paradójicamente una consecuencia y una fuerza en la configuración de la historia. En otras palabras, el positivismo puede ignorar a la historia pero no puede escapar de



ésta. Lo que es importante enfatizar es que las categorías fundamentales del desarrollo sociohistórico singularmente tienen el énfasis en lo inmediato, o más específicamente, en aquello que puede ser expresado, medido y calculado en formas matemáticas precisas. Russell Jacoby (1980) se refiere a este problema de manera concisa cuando afirma que “la realidad natural y las ciencias naturales no conocen las categorías históricas fundamentales: conciencia y autoconciencia, subjetividad y objetividad, apariencia y esencia”.

Al no reflexionar en las premisas de su paradigma, el pensamiento positivista ignora el valor de la conciencia histórica y consecuentemente pone en peligro la naturaleza del propio pensamiento crítico. Esto es, inherente a la estructura del pensamiento positivo, con énfasis en la objetividad y su falta de fundamento teórico con respecto a un marco de trabajo (Horkheimer, 1972), hay una serie de supuestos que parecen excluir su habilidad de juzgar la complicada interacción de poder, conocimiento y valores y reflexionar críticamente sobre la génesis y la naturaleza de sus propias presuposiciones ideológicas. Además, al situarse a sí mismo dentro de un número de dualismos falsos (hechos contra valores, conocimiento científico contra normas y descripción contra prescripción) el positivismo disuelve las tensiones entre potencialidad y realidad en todas las esferas de la existencia social. Por lo tanto, bajo el pretexto de neutralidad, el conocimiento científico y toda la teoría se convierte en racional sobre las bases de ser o no eficientes, económicos o correctos. En este caso, la noción de exactitud metodológica, subsume y devalúa el complejo concepto filosófico de la verdad. Como Marcuse lo señala, “el hecho de que un juicio puede ser correcto y no obstante no sea verdadero, ha sido el problema crucial de la lógica formal desde tiempo inmemorial” (citado en Arato y Gebhardt, 1978).

Por ejemplo, un estudio empírico que concluye que los trabajadores nativos en un país colonizado trabajan más lento que los trabajadores importados que realizan el mismo trabajo de manera óptima y eficiente; puede ofrecer una respuesta que es correcta, pero tal respuesta nos dice poco acerca de la noción de dominación o de resistencia que presentan los trabajadores bajo características de dominio. Si los trabajadores nativos disminuyen su velocidad como un acto de resistencia no está considerado aquí. De ahí que las nociones de intencionalidad y contexto histórico son disueltas dentro de los confines de una metodología limitante y cuantificable.

Para Adorno, Marcuse y Horkheimer, el fetichismo de los hechos y la creencia del valor de la neutralidad representaba más que un error epistemológico. Más importante aún es que dicha postura servía como una forma de hegemonía ideológica que infundió la racionalidad positivista con un conservadurismo político que lo hizo un sostén ideológico del *statu quo*. Sin embargo, esto no sugiere un soporte intencional para el *statu quo* por parte de todos los individuos que trabajaron dentro de una racionalidad positivista. En vez de eso, implica una relación particular con el *statu quo*; en algunas situaciones esta relación es conscientemente política, en otras no lo es. Dicho de otro modo, en última instancia la relación con el *statu quo* es conservadora, pero no es autoconscientemente reconocida por aquellos que ayudan a reproducirla.

#### LA NOCIÓN DE TEORÍA DE LA ESCUELA DE FRANKFURT

De acuerdo con la Escuela de Frankfurt, cualquier opinión acerca de la naturaleza de la teoría tiene que empezar con la comprensión de las relaciones que existen en la sociedad entre lo particular y el todo, entre lo específico y lo universal. Esta posición parece estar en contradicción directa con el reclamo empirista de que la teoría es principalmente un asunto de clasificar y ordenar hechos. Como rechazo a la absolutización de los hechos, la Escuela de Frankfurt argumentó que en la relación amplia entre la teoría y la sociedad existen mediaciones que dan significado no sólo a la naturaleza constitutiva del hecho sino también a la propia naturaleza y sustancia del discurso teórico. Como Horkheimer escribe.

Los hechos de la ciencia y la ciencia en sí misma no son sino segmentos del proceso de vida de la sociedad, y para comprender el significado de los hechos o de la ciencia, generalmente uno debe poseer la llave de la situación histórica, la correcta teoría social (Horkheimer, 1972).

Esto nos lleva a un segundo elemento constitutivo de la teoría crítica. Si la teoría ha de ir más allá del legado positivista de la neutralidad, debe desarrollar la capacidad de la metateoría. Esto es, debe reconocer la tendencia de los intereses que representa y ser capaz de reflexionar críticamente tanto en el desarrollo histórico o

génesis de tales intereses como en las limitaciones que éstos pueden presentar dentro de ciertos contextos históricos y sociales. En otras palabras, “el rigor metodológico” no suministra una garantía de verdad, ni plantea la pregunta fundamental de por qué la teoría funciona de una forma bajo condiciones históricas específicas para servir a algunos intereses y no a otros. Por lo tanto, la noción de autocrítica es esencial para la teoría crítica.

Un tercer elemento constitutivo para una teoría crítica se guía por el dictamen de Nietzsche que dice: “Una gran verdad quiere ser criticada, no idolatrada” (citado en Arato y Gebhardt, 1978). La Escuela de Frankfurt creía que el espíritu crítico de la teoría debería ser representado en su función desenmascarante. La fuerza conductora de esa función podía ser encontrada en las nociones de la Escuela de Frankfurt sobre la crítica inmanente y el pensamiento dialéctico. La crítica inmanente es la afirmación de diferencia y de rechazo a unir apariencia y esencia, el deseo de analizar la realidad del objeto social respecto a sus posibilidades. Como Adorno escribió:

La teoría [...] debe transformar los conceptos que formula, como si fuera desde afuera hacia esos conceptos que el objeto tiene en sí mismo, hacia lo que el objeto, dejado a sí mismo, busca ser, y confrontarlo con lo que es. Debe disolver la rigidez del objeto temporal y espacialmente fijado, hacia un campo de tensión entre lo posible y lo real: cada uno, para existir, depende del otro. En otras palabras, la teoría es indisputablemente crítica (Adorno *et al.*, 1976).

Por otro lado, el pensamiento dialéctico se refiere tanto a la crítica como a la reconstrucción teórica (Giroux, 1981a). A modo de crítica, éste descubre los valores que a menudo son negados por el objeto social que es analizado. La noción de dialéctica es crucial porque revela “las insuficiencias o imperfecciones de sistemas de pensamiento ‘terminados’ [...] revela cuando algo no está completo aunque se afirme que sí lo está. Éste incluye tanto aquello que está en condiciones como lo que no está, y lo que es real en términos de potencialidades aún no realizadas” (Held, 1980).

A modo de reconstrucción teórica el pensamiento dialéctico señala el análisis histórico en la crítica a la lógica conformista y delinea la “historia interna” de las categorías recientes y la forma en que éstas se han mediado con el contexto histórico específico. Al

ver las constelaciones sociales y políticas almacenadas en las categorías de cualquier teoría, Adorno (1973) creía que la historia de éstas podía ser localizada y reveladas sus limitaciones existentes. Así, el pensamiento dialéctico patentiza el poder de la actividad humana y del conocimiento humano como producto y como fuerza en la configuración de la realidad social. Pero el pensamiento dialéctico no hace eso para proclamar simplemente que los humanos dan significado al mundo. Al contrario, el pensamiento dialéctico como forma de crítica argumenta que hay una conexión entre conocimiento, poder y dominación, por lo que reconoce que algún conocimiento es falso, y que el último propósito de la crítica debería ser el pensamiento crítico por el interés de un cambio social. Por lo tanto, como lo mencioné anteriormente, uno puede practicar el pensamiento crítico y no caer en la trampa ideológica del relativismo, en la cual la noción de crítica es negada por la suposición de que debería de dárseles igual peso a todas las ideas. Marcuse señala la conexión entre pensamiento y acción en el pensamiento dialéctico:

El pensamiento dialéctico se inicia con la experiencia de que el mundo no es libre; o sea, el hombre y la naturaleza existen en condiciones de alienación, existen como "lo otro que ellos mismos". Cualquier forma de pensamiento que excluye de su lógica esta contradicción, es una lógica defectuosa. El pensamiento "corresponde" a la realidad sólo en cuanto que éste la transforma a través de la comprensión de su estructura contradictoria. Aquí el principio de la dialéctica lleva al pensamiento más allá de los límites de la filosofía. Ya que comprender la realidad significa comprender lo que las cosas realmente son, y esto al mismo tiempo significa rechazar su mera factualidad. El rechazo es el proceso de pensamiento así como de la acción [...] El pensamiento dialéctico por lo tanto se convierte en negativo en sí mismo. Su función es la de romper la autocerteza y la autosatisfacción del sentido común, que socavan la confianza siniestra en el poder y en el lenguaje de los hechos fácticos, para demostrar que la falta de libertad está arraigada en el corazón de las cosas, que el desarrollo de sus contradicciones internas nos lleva necesariamente a un cambio cualitativo: la explosión y la catástrofe del estado de cosas establecido (Marcuse, 1960).

De acuerdo con la Escuela de Frankfurt, todo pensamiento y toda teoría están atados a un interés específico en el desarrollo de una sociedad sin justicia. La teoría, en este caso, llega a ser una actividad transformadora que se ve a sí misma como explícitamente política y se compromete a la proyección de un futuro inacabado. Por lo

tanto, la teoría crítica contiene un elemento trascendente que en el pensamiento crítico se convierte en la precondition para la libertad humana. En vez de proclamar al positivismo como la noción de neutralidad, la teoría crítica abiertamente toma partido por el interés de luchar por un mundo mejor. En uno de sus más famosos primeros ensayos donde compara las teorías tradicional y crítica, Horkheimer expuso el valor esencial de la teoría como lucha política:

No es sólo la hipótesis de investigación la que muestra su valor en el continuo quehacer del hombre; es un elemento esencial en el esfuerzo histórico el crear un mundo que satisfaga las necesidades y el poder del hombre. No importa cuan extensa sea la interacción entre la teoría crítica y las ciencias en particular, cuyo progreso debe respetar la teoría y sobre las cuales, por décadas, ha ejercitado una liberación y una influencia estimulante. La teoría nunca aspira simplemente al incremento del conocimiento en sí; su fin es la emancipación del hombre de la esclavitud (Horkheimer, 1972).

Finalmente, existe la pregunta sobre la relación entre la teoría crítica y los estudios empíricos. En el continuo debate entre la teoría y el trabajo empírico, reconocemos versiones recicladas del mismo viejo dualismo en el que uno propone la exclusión del otro. Una manifestación en este debate es la crítica a la Escuela de Frankfurt, que rechazaba el valor del trabajo empírico, crítica que también está siendo actualmente colocada en contra de muchas críticas educativas que se han sustentado en el trabajo de la Escuela de Frankfurt. Ambos grupos de críticas parecen haberse desviado. Resulta completamente verdadero que para la Escuela de Frankfurt la cuestión del trabajo empírico era problemática, pero lo que se llevó a discusión fue su universalización a costa de una noción de racionalidad más comprensiva. Al escribir acerca de sus experiencias como especialista, en su estancia en Estados Unidos, Adorno expuso una postura sobre los estudios empíricos que fue representativa de la Escuela de Frankfurt en general:

Mi propia posición en la controversia entre la sociología empírica y teórica [...] debo resumir diciendo que las investigaciones empíricas no son sólo lícitas sino esenciales hasta en el terreno de los fenómenos culturales. Pero uno no debe conferir autonomía sobre ellos o considerarlos como una llave universal. Sobre todo deben concluir en un conocimiento teórico. La teoría

no es un mero vehículo que se vuelve superfluo en cuanto la información se tiene en la mano (Adorno, 1969).

Al insistir en la primacía del conocimiento teórico en el terreno de las investigaciones empíricas, la Escuela de Frankfurt también quería subrayar los límites de la noción positivista de experiencia, donde la investigación se tenía que confinar a las experiencias físicas controladas que podían ser dirigidas por cualquier investigador. Bajo tales condiciones la experiencia de la investigación está limitada a la simple observación. Como tal, la metodología abstracta sigue reglas que excluyen cualquier opinión de las fuerzas que delinear tanto el objeto de análisis como el sujeto que conduce la investigación. En contraste, la noción dialéctica de sociedad y teoría argumentaría que la observación no puede tomar el lugar de la reflexión y el entendimiento críticos. Esto es, uno no empieza con la observación sino con un marco de referencia teórico que ubica a la observación en reglas y convenciones que le dan significado, mientras que simultáneamente reconoce las limitaciones de tal perspectiva o marco de referencia. Por lo tanto, la posición de la Escuela de Frankfurt respecto de la relación entre teoría y estudios empíricos ayuda a aclarar su opinión de teoría y práctica.

Pero debe de hacerse aquí una caracterización más amplia. Mientras que la teoría crítica insiste en que teoría y práctica están interrelacionadas, ésta, no obstante, advierte en contra de evocar una unidad engañosa, como Adorno señala:

La necesidad de unidad de la teoría y la práctica ha degradado irresistiblemente la teoría al papel de sirviente, eliminando las mismas características que debería de haber llevado a tal unidad. El sello de entrada de práctica que demandamos de toda teoría se convirtió en el lugar de la censura. Inclusive, mientras que la teoría sucumbió en la jactanciosa mezcla, la práctica llegó a ser no conceptual, un pedazo de la política de la cual supuestamente quería salir; llegó a ser la oración del poder (Adorno, 1973).

La teoría, en este caso, debería tener como meta la práctica emancipatoria, pero al mismo tiempo requiere de cierta distancia de esa práctica. La teoría y la práctica representan una alianza particular, no una unidad que se disuelve una en la otra. La naturaleza de esa alianza será mejor entendida si se comprenden las desventajas inherentes en la tradicional postura antiteórica de la educación

estadunidense, en la que se argumenta que la experiencia concreta es el gran "maestro".

La experiencia, ya sea en la parte de los investigadores o de otros, no contiene garantías inherentes para generar ideas necesarias que la hagan transparente a sí misma. En otras palabras, mientras que es indiscutible que la experiencia nos puede ofrecer conocimiento, también es indiscutible que tal conocimiento puede distorsionar más que iluminar la naturaleza de la realidad social. El punto aquí, es que el valor de cualquier experiencia "dependerá no de la experiencia del sujeto sino de las luchas alrededor de las que la experiencia es interpretada y definida" (Bennet, 1980b). Más aún, la teoría no puede reducirse a ser percibida como la dueña de la experiencia, a quien se le ha conferido poder para proveer recetas para la práctica pedagógica. Su valor real radica en su potencialidad de establecer posibilidades para el pensamiento y la práctica reflexivos por parte de quienes la usan; en el caso de los maestros, llega a ser invaluable como instrumento de crítica y comprensión. A modo de crítica y análisis, la teoría funciona como un conjunto de herramientas inextricablemente afectadas por el contexto en el cual es utilizada, pero no se puede reducir a ese contexto. Tiene su propia distancia y propósito, su propio elemento de práctica. El elemento crucial tanto en su producción como en su uso, no es la estructura a la cual se aspira, sino los agentes humanos que la usan para dar significado a sus vidas.

En corto tiempo, Adorno, Horkheimer y Marcuse ofrecieron formas de análisis histórico y sociológico que señalaban la promesa, así como las limitaciones de la racionalidad dominante existente, como se desarrolló en el siglo XX. Ese análisis tomó como punto de partida la convicción de que para que los seres humanos con conciencia propia actuaran colectivamente en contra de los modos de racionalidad tecnocrática que se infiltran en el lugar de trabajo y en otras esferas socioculturales, su comportamiento tendría que ser precedido y mediado por una forma de análisis crítico; en otras palabras, la precondition para que esa acción sea una forma de teoría crítica. Pero es importante hacer énfasis en la unión de la teoría crítica con las metas de la emancipación social y política, para ello la Escuela de Frankfurt redefinió la noción misma de racionalidad. Racionalidad no era ya sólo el ejercicio del pensamiento crítico, como lo había sido su contraparte en el Iluminismo. En vez de esto, la racionalidad ahora llegaba a ser el nexo del pensamiento

y la acción con el interés de liberar a la comunidad o a la sociedad como un todo. Este criterio de racionalidad superior contenía un proyecto trascendente en el que la libertad individual se fusiona con la libertad social.

#### EL ANÁLISIS DE LA CULTURA EN LA ESCUELA DE FRANKFURT

Para la Escuela de Frankfurt el análisis de la cultura fue esencial en la crítica a la racionalidad positiva. Rechazando la definición y el papel de cultura avalados tanto en los supuestos sociológicos tradicionales como en la teoría marxista ortodoxa, Adorno y Horkheimer (1972) fueron notables en la evolución de una visión de la cultura que le asignó un lugar clave en el desarrollo de la experiencia histórica y de la vida cotidiana. Por otro lado, la Escuela de Frankfurt rechazó la noción sociológica central de que la cultura existía en forma autónoma, sin relación con los procesos políticos y económicos de la sociedad. Desde su punto de vista, esa perspectiva neutralizaba la cultura y al hacer esto la abstraía del contexto histórico y social que le daba significado. Para Adorno esta noción convencional fue destruida con base en la contradicción que reducía a la cultura a una pieza de taquigrafía ideológica:

[La idea convencional de cultura] pasa por alto lo que es decisivo: el papel de la ideología en los conflictos sociales. Para suponer, aunque sea sólo metodológicamente, cómo cualquier cosa independientemente de una lógica de la cultura colabora en la hipostasis de la cultura, el seudoprotón de la ideología. La sustancia de la cultura [...] reside no en la cultura por sí sola, sino en la relación con algo externo, con el proceso de vida material. La cultura, como Marx observó en los sistemas jurídicos y políticos, no puede ser completamente “entendida ni en términos de sí misma [...] ni en términos del tan universalmente llamado desarrollo de la mente”. Para ignorar esto [...] se necesita hacer a la ideología la materia básica y establecerla firmemente (Adorno, 1967a).

Por otro lado, la teoría marxista ortodoxa establecía una relación entre cultura y fuerzas materiales de la sociedad, a través de la reducción de la cultura al mero reflejo del campo económico. En esta perspectiva, la primacía de las fuerzas económicas y la lógica



de las leyes científicas tuvieron prioridad sobre los problemas relacionados con el terreno de la vida cotidiana, la conciencia o la sexualidad (Aronowitz, 1981a). Para la Escuela de Frankfurt, el cambiar las condiciones socioeconómicas había dejado en estado de indefensión a las categorías del marxismo de los años 1930 y 1940. Ya no eran adecuadas para comprender la integración de la clase trabajadora en Occidente a los efectos políticos de la racionalidad tecnocrática en el ámbito cultural.

Dentro de la perspectiva de la Escuela de Frankfurt, el papel de la cultura de la sociedad occidental había sido modificado con la transformación de la racionalidad crítica iluminista en fórmulas represivas de racionalidad positivista. Como resultado del desarrollo de las nuevas capacidades técnicas, grandes concentraciones de poder económico y más sofisticadas formas de administración, la racionalidad de la dominación expandió cada vez más su influencia a esferas fuera del terreno de la producción económica. Bajo las señales del taylorismo y la administración científica, la racionalidad instrumental extendió su influencia de dominación de la naturaleza a la dominación de los seres humanos, de la misma manera como las instituciones culturales de masa —por ejemplo las escuelas— tomaron un nuevo papel en la primera mitad del siglo XX; ambos, como “componentes determinantes y fundamentales de la conciencia social” (Aronowitz, 1976). De acuerdo con la Escuela de Frankfurt esto significa que el ámbito cultural ahora constituye el lugar central en la producción y transformación de la experiencia histórica.

Como Gramsci (1971), Adorno y Horkheimer (1972) argumentaron que la dominación ha tomado una nueva forma. En vez de ejercer el poder de las clases dominantes a través del uso de la fuerza física (el ejército y la policía), fue reproducida por medio de una forma de hegemonía ideológica; esto es, fue establecida primariamente a través del dominio del consentimiento, mediado éste por instituciones culturales tales como escuelas, familias, medios de comunicación masiva, iglesias, etc. Abreviando, la colonización del lugar de trabajo fue suplantada por la colonización de todas las otras esferas culturales (Aronowitz, 1973; Enzerberger, 1974; Ewen, 1976).

De acuerdo con la Escuela de Frankfurt, la cultura, como todo lo demás en la sociedad capitalista, había sido convertida en un objeto. Los elementos de crítica y oposición, que la Escuela de Frankfurt creía inherentes a la cultura tradicional, habían sido perdidos bajo

racionalidades duales de administración e intercambio. Asimismo, la objetivización de la cultura no sólo dio como resultado la represión de los elementos críticos en su forma y contenido; esta objetivización también representó la negación del pensamiento crítico en sí mismo. En palabras de Adorno:

[...] La cultura, en el sentido verdadero, no sólo se acomodó a los seres humanos [...]; simultáneamente siempre levantó una protesta en contra de las relaciones petrificadas bajo las cuales ellos vivían, por lo que ellos las honraban. En la medida en que la cultura llega a ser completamente asimilada e integrada a esas relaciones petrificadas, los seres humanos son una vez más degradados (Adorno, 1975).

En lo que respecta a la Escuela de Frankfurt, el ámbito cultural había llegado a ser un nuevo sitio de control para ese aspecto de la racionalidad de las luces en el que la dominación de la naturaleza y la sociedad se llevaba a cabo bajo el pretexto del progreso técnico y el crecimiento económico. Para Adorno y Horkheimer (1972) la cultura había llegado a ser otra industria, una que no sólo producía bienes sino que también legitimaba la lógica del capital y sus instituciones. El término “industria cultural” fue acuñado por Adorno como respuesta a la reificación de cultura, y tuvo dos propósitos inmediatos. Primero, fue acuñado con el fin de exponer la noción de que “la cultura surge espontáneamente de las masas en sí mismas” (Lowenthal, 1979). Segundo, señalaba la concentración económica y los determinantes políticos que controlan la esfera cultural, en favor de la dominación social y política. El término “industria” en la metáfora, ofreció un punto de análisis crítico. Es decir, señaló no sólo la concentración de grupos políticos y económicos que reproducían y legitimaban los sistemas de creencias y valores dominantes, sino que también se refirió a los mecanismos de racionalización y estandarización tal como se infiltran en la vida cotidiana. En otras palabras,

la expresión “industria” no debe tomarse literalmente. Se refiere a la estandarización de la cosa en sí misma—como en las películas del Oeste que son familiares a cualquier espectador del cine— y a la racionalización de técnicas de distribución [...] [y] no estrictamente al proceso de producción (Adorno, 1975).

Como parte esencial de la teoría de la cultura desarrollada por Horkheimer, Adorno y Marcuse hubo un intento de exponer, con la necesidad y la evidencia de la crítica, cómo el positivismo se manifestó a sí mismo en el terreno de lo cultural. Por ejemplo, ellos criticaron algunas producciones culturales como el arte, ya que éste excluye los principios de resistencia y oposición que en otro momento mostraron su relación con el mundo y simultáneamente ayudaron a exponerlo (Horkheimer, 1972). Asimismo, para Marcuse (1978), “la verdad de las mentiras del arte reside en su poder de romper el monopolio de la realidad establecida (esto es, de esos que la establecieron) para definir lo que es real. En esta ruptura [...] el mundo ficticio del arte aparece como realidad verdadera”. La Escuela de Frankfurt argumentó que en una sociedad unidimensional el arte colapsa, en vez de enfatizar, la distinción entre la realidad y la posibilidad de una realidad más elevada o de un mundo mejor. En otras palabras, en el verdadero espíritu de la armonía del positivismo, el arte se convierte en el simple espejo de la realidad existente y en una ratificación de ésta. Por lo tanto, la memoria de una verdad histórica a la imagen de una mejor forma de vida se dejan impotentes en el ultrarrealismo de la pintura *Campbells Soup* de Warhol o en las pinturas del realismo socialista stajanovista.

Los dictados de la racionalidad positivista y la concurrente mutilación de los poderes de la imaginación están también contenidos en las técnicas y formas que moldean los mensajes y los discursos de la industria de la cultura. Ya sea en la abundancia de tramas, mordazas o historias intercambiables, o en el rápido ritmo del desarrollo de una película, la lógica de la estandarización tiene un dominio supremo.

El mensaje es la conformidad, y el medio para su realización es la diversión, la cual arrogantemente se empaqueta a sí misma como un medio de escape a la necesidad del pensamiento crítico. Bajo el dominio de la industria de la cultura, el estilo subsume a la sustancia y por lo tanto es desterrado del templo de la cultura oficial.

Marcuse desarrolla este argumento espléndidamente:

Las palabras, los sonidos, las formas y los colores, al llegar a ser parte de los componentes de las formas estéticas son aislados de su uso y función familiares y ordinarios; éste es el logro del estilo, mismo que es el poema, la novela, la pintura, la composición. El estilo, personificación de la forma estética, al someter la realidad a un orden diferente, la somete a las leyes de

la belleza. Verdadero y falso, correcto e incorrecto, dolor y placer, calma y violencia llegan a ser categorías estéticas dentro del marco de la obra de arte. Por lo tanto, privada de su realidad inmediata, ellas entran a un contexto diferente en el que hasta lo feo, lo cruel y lo enfermo llegan a ser parte de la armonía estética gobernante del todo (Marcuse, 1972).

Inherente en la reducción del concepto cultural de entretenimiento, hay un mensaje significativo el cual señala la raíz del *ethos* de la racionalidad positivista —la división estructural entre trabajo y juego. Dentro de esta división, el trabajo se confina a los imperativos de la faena pesada, aburrimiento e impotencia para la gran mayoría; la cultura llega a ser el vehículo por medio del cual se escapa del trabajo. El poder de análisis de la Escuela de Frankfurt reside en la exposición del fraude ideológico que constituye esta división del trabajo. En vez de ser un escape del proceso de trabajo mecanizado, el ámbito cultural se convierte en la extensión de éste. Adorno y Horkheimer escriben:

El entretenimiento en el capitalismo tardío es la prolongación del trabajo. Es perseguido como escape de un proceso de trabajo mecanizado y como medio de ganar fuerza para poder aguantarlo otra vez. Pero al mismo tiempo la mecanización tiene tal poder sobre el ocio y la felicidad humana, y determina tan profundamente la fabricación de bienes para el entretenimiento, que sus experiencias son imágenes consecutivas del proceso de trabajo en sí mismo. El contenido que ostentan es simplemente un fondo desvanecido; que se hunde en la sucesión automática de operaciones estandarizadas (Adorno y Horkheimer, 1972).

La crítica más radical acerca de la división del trabajo de los tres teóricos sometidos a estudio, encuentra su expresión en el trabajo de Herbert Marcuse (1955, 1968*b*). Marcuse (1968*b*) afirma que el marxismo no ha sido lo suficientemente radical en su intento por desarrollar una nueva sensibilidad que se desenvolvería como “una barrera instintiva en contra de la crueldad, brutalidad y fealdad”. La idea de Marcuse (1955) es que una nueva racionalidad que toma como su objetivo la erotización del trabajo y el “desarrollo y cobertura de las necesidades humanas” requeriría nuevas relaciones de producción y estructuras organizacionales bajo las cuales el trabajo no tendría un lugar. Esto no quiere sugerir que Marcuse abandona todas las formas de autoridad o que iguala las relaciones jerárquicas en el ámbito de la dominación. Por el contrario, argumenta que

trabajo y juego se pueden interpenetrar entre sí sin la pérdida del carácter primario de ambas. Como Agger señala:

Marcuse está [...] diciendo que [...] trabajo y juego convergen sin abandonar el carácter del “trabajo” en sí mismo. Él conserva la organización racional del trabajo sin abandonar la meta marxiana de la praxis creativa. Como él hace notar [...] —“las relaciones jerárquicas no son libres *per se*”. Esto es, depende del tipo de jerarquía que conforman las relaciones [...] Marcuse [...] sugiere dos cosas: en primer lugar alude a una teoría del trabajo que descansa sobre la fusión de componentes de trabajo y de juego. Sus ideas al respecto son capturadas en su visión de la “erotización del trabajo”. En segundo lugar, alude a una forma de racionalidad organizacional que es no-dominante (Agger, 1978).

De acuerdo con Marcuse (1964) la ciencia y la tecnología han estado integradas bajo la influencia de la racionalidad dominante que ha penetrado el mundo de la interacción comunicativa (la esfera pública), así como el mundo del trabajo. Vale la pena mencionar, en contraste, el argumento de Habermas (1973) de que la ciencia y la tecnología, en la esfera del trabajo, están necesariamente limitadas a consideraciones técnicas y que la reciente organización del trabajo representa el precio que un orden industrializado avanzado debe pagar para su confort material. Esta posición ha sido desafiada por un gran número de teóricos, incluyendo a Aronowitz (1981), quien astutamente argumenta que Habermas separa “las comunicaciones y los juicios normativos del proceso de trabajo” y por lo tanto “cede a la conciencia tecnológica toda la esfera de la acción racional y propositiva (de trabajo)”. En oposiciones siguientes a Habermas, Marcuse (1964) argumenta que el cambio radical significa más que la simple creación de condiciones que promueven el pensamiento crítico y la competencia comunicativa. Ese cambio también implica la transformación del proceso de trabajo en sí mismo y la fusión de ciencia y tecnología bajo la excusa de una cooperación que enfatiza la racionalidad y la administración propia en favor de la comunidad democrática y la libertad social.

Mientras que existen diferencias significativas entre Adorno, Horkheimer y Marcuse en su denuncia de la racionalidad positivista y en sus respectivas nociones acerca de lo que constituye una sensibilidad estética o radical, sus ideas convergen en la represión que existe detrás de la racionalidad positivista y en la necesidad del

desarrollo de una conciencia crítica colectiva y una sensibilidad que abarque un discurso de oposición y de no—identidad como una precondition para la libertad humana. Por lo tanto, para ellos, la crítica representa un elemento indispensable en la lucha por la emancipación y es precisamente en su necesidad de crítica y de una nueva sensibilidad, que uno encuentra que el análisis de la naturaleza de la dominación contiene ideas invaluable para una teoría de la educación. El análisis, en este caso, incluye la teoría de la psicología profunda de la Escuela de Frankfurt, a la cual me referiré ahora brevemente.

#### EL ANÁLISIS DE LA PSICOLOGÍA PROFUNDA DE LA ESCUELA DE FRANKFURT

Como lo señalé previamente, la Escuela de Frankfurt se enfrentó con una gran contradicción al tratar de desarrollar una tradición crítica dentro de la teoría marxista. Por un lado, el legado histórico desde Marx había presenciado un incremento en la producción material, por otro, la continua conquista de la naturaleza tanto en los países industriales avanzados de Occidente, como en los países del bloque socialista. En ambos campos, parecía que a pesar del crecimiento económico las condiciones objetivas que promovieron la alienación se habían profundizado. Por ejemplo, en Occidente, la producción de bienes y el resultante fetichismo de la comodidad hicieron una mofa del concepto de la buena vida, reduciéndola al problema del poder de compra. En el bloque socialista, la centralización del poder político llevó a una represión política en vez de una libertad política y económica como se había prometido. Aún más, en ambos casos la conciencia de las masas no logró mantener la paz en esas condiciones.

Para la Escuela de Frankfurt llegó a ser claro que la teoría de la conciencia y la psicología profunda eran necesarias para explicar las dimensiones subjetivas de la liberación y la dominación. Marx había suministrado los principios políticos y económicos de la dominación, pero había relegado la dimensión psíquica a un segundo término, creyendo que ésta seguiría cualquier cambio significativo en el ámbito económico. Por lo tanto fue asignado a la Escuela de Frankfurt, especialmente a Marcuse (1955, 1964, 1968b, 1970),

analizar la estructura formal de la conciencia a fin de descubrir cómo una sociedad deshumanizada puede seguir manteniendo su control sobre sus habitantes y cómo es posible que los humanos participen voluntariamente en el nivel de la vida cotidiana, en la reproducción de su propia deshumanización y explotación.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Por supuesto, la noción de psicología profunda como categoría social y política no tuvo su primera presentación en el trabajo de la Escuela de Frankfurt; sus raíces históricas, políticas y teóricas fueron establecidas inicialmente en los trabajos de Wilhelm Reich (1949, 1970, 1971, 1972). La obra de Reich es importante porque ejerció una fuerte influencia en figuras como Erich Fromm, quien fue uno de los primeros miembros de la Escuela de Frankfurt que mostró un interés serio en las investigaciones de Freud. Además, los análisis de Reich y Fromm influyeron tanto positiva como negativamente la forma en que Adorno, Horkheimer y Marcuse desarrollaron sus propias perspectivas acerca de la psicología freudiana.

Wilhelm Reich (1949, 1970) inició su investigación bajo el supuesto de que el aumento del autoritarismo en Europa, en los años veinte, y la voluntad de las organizaciones de la clase trabajadora de participar en tales movimientos no podía ser explicado por la descomposición de las relaciones sociales en meras categorías económicas y políticas. Mientras que estas últimas eran claramente importantes en cualquier discusión de dominación, no se dirigía a la cuestión de cómo la dominación era internalizada por los oprimidos. Dicho de otra forma, tales categorías no podían ofrecer una respuesta a la cuestión de cómo era posible que los oprimidos pudieran participar activamente en su propia opresión.

Al intentar responder a estos problemas, los primeros trabajos de Reich hicieron una crítica al marxismo ortodoxo y una elaboración del papel que el pensamiento freudiano pudiera desempeñar en la profundización y extensión de una perspectiva marxista crítica. Para Reich así como para la Escuela de Frankfurt, el marxismo "crudo" había eliminado la noción de subjetividad y había cometido un error tanto teórico como político. Teóricamente, el marxismo europeo a principios de los años veinte había fallado al no desarrollar la tan necesitada psicología política por su indiferencia a los problemas de subjetividad y a la política de la vida cotidiana. Por otro lado, tuvo un error político porque al abandonar una preocupación por cuestiones como la motivación humana, la naturaleza del deseo humano y la importancia de las necesidades humanas como componentes fundamentales de una teoría del cambio político, se había dado a Hitler y al fascismo la oportunidad de movilizar tanto a grupos de la clase trabajadora como de la clase media. Esto se logró comprometiendo sus emociones y recurriendo, a través de técnicas propagandísticas, a necesidades psíquicas importantes como la solidaridad, la comunidad, el nacionalismo y la identidad propia. En este sentido vale la pena citar textualmente a Reich:

"Un elemento de la causa fundamental de la falla del socialismo —sólo un elemento, pero muy importante, a no ser ignorado ya más, y a no ser más considerado como secundario— es la ausencia de una doctrina efectiva de psicología política [...] Este defecto nuestro se ha convertido en la mayor ventaja del enemigo de clase, el arma más poderosa del fascismo. Mientras que nosotros exponemos a las masas los soberbios análisis históricos y los tratados económicos de las contradicciones del imperialismo, Hitler incitó las raíces profundas de su ser emocional. Como Marx lo hubiera dicho, dejamos a los idealistas la praxis del factor subjetivo; actuamos como materialistas económicos mecanicistas" (Reich, 1971).

Para Reich, los obstáculos para el cambio político pueden ser superados, en parte,

En la búsqueda de respuestas, la Escuela de Frankfurt se volvió hacia el estudio crítico de Freud. La metapsicología de Freud le ofreció un fundamento teórico importante para revelar la interacción entre lo individual y lo social. Más específicamente, el valor de la psicología freudiana en este caso residía en la aclaración del carácter antagónico de la realidad social. Como teórico de las contradicciones, Freud suministró una idea radical acerca de la forma en que la sociedad reproducía sus poderes en y por encima del individuo. Como lo escribe Jacoby:

El psicoanálisis muestra su fuerza; desmystifica los reclamos de libertad, valores, sensibilidades y emociones al llevarlos a una dimensión psíquica, social y biológica reprimida se mantiene la pulsión del subsuelo psíquico. Como tal, es más capaz de agarrarse a la intensa sinrazón social que las psicologías conformistas reprimen y olvidan: el barbarismo de la civilización en sí misma, la miseria de la vida escasamente suprimida, la locura que persigue a la sociedad (Jacoby, 1975).

Los teóricos de la Escuela de Frankfurt creían que la profundidad y extensión de la dominación —que existía tanto dentro como fuera de lo individual— podían ser abiertas a la modificación y transformación sólo a través de la comprensión de la dialéctica entre el

delineando “el lugar exacto del psicoanálisis dentro del marxismo” (Jacoby, 1975). En términos de Reich (1972), esto significó descubrir la manera en que las mediaciones concretas, fueran en la forma de discurso de relaciones sociales o las producciones de los medios de comunicación masivas, funcionaban para producir la internalización de valores e ideologías que inhibían el desarrollo de la conciencia social, individual y colectiva. El enfoque temprano de Reich (1970, 1971) en la explicación del papel del psicoanálisis dentro de una perspectiva marxista puso énfasis en la estructura del carácter, el papel de la familia como una agencia opresiva de socialización y la importancia de la represión sexual como base para el autoritarismo.

Erich Fromm (1941, 1947), uno de los primeros miembros de la Escuela de Frankfurt que mostró un interés sostenido en el trabajo de Freud, ocupa un lugar importante en el intento de ubicar al psicoanálisis dentro de un marco de referencia marxista. Como Reich, Fromm estaba interesado en el intento de Freud por revelar los vínculos entre el individuo y la sociedad que aclararon la dinámica de la represión psicológica y la dominación social. Los primeros trabajos de Fromm (1970) acerca de la familia patriarcal así como sus modificaciones de la perspectiva ahistórica de Freud acerca de la inconsciencia, ejercieron una influencia significativa en Adorno, Horkheimer y Marcuse. Igualmente importante es la influencia negativa que tuvo Fromm en estos teóricos. Fromm rechazó más tarde algunas de sus formulaciones respecto del trabajo de Freud, particularmente cuando cambió su enfoque de la psicología de la inconsciencia a la de la conciencia, de la sexualidad a la moralidad y de la represión al desarrollo de la personalidad, y la Escuela de Frankfurt comenzó a conformar sus propias y diversas versiones de la teoría freudiana. Este desarrollo, entonces, fue una reacción a la lectura revisionista del psicoanálisis de Fromm.



individuo y la sociedad. Por lo tanto para Adorno, Horkheimer y Marcuse, el énfasis de Freud en la lucha constante entre el deseo individual de gratificación de los instintos y la dinámica de una represión social ofrecieron una guía indispensable para la comprensión de la naturaleza de la sociedad y la dinámica de la dominación psíquica y la liberación. Adorno lo señala en los comentarios siguientes:

La única totalidad de la que el estudioso de la sociedad puede hacer gala de conocer es la del todo antagónico, y si del todo él ha de alcanzar a la totalidad, sólo será en la contradicción. Los elementos discordantes que hacen del individuo sus "propiedades", son momentos invariables de la totalidad social. Él es, en sentido estricto, una unidad representando el todo de sus contradicciones, sin ser, no obstante, consciente del todo en ningún momento (Adorno, 1967*b*).

Para explorar la profundidad del conflicto entre el individuo y la sociedad, la Escuela de Frankfurt aceptó, con algunas modificaciones importantes, la mayoría de los supuestos más radicales de Freud. Más específicamente, el esquema teórico de Freud contenía tres elementos principales para desarrollar una psicología profunda. Primero, Freud suministró una estructura psicológica formal con la que trabajaron los teóricos de la Escuela de Frankfurt. Esto es, la descripción freudiana de la estructura de la psique con su subyacente lucha entre Eros (el instinto de vida) y Thanatos (el instinto de muerte), así como el mundo exterior representaron una concepción clave en la psicología profunda desarrollada por la Escuela de Frankfurt.

En segundo término, los estudios de Freud en psicopatología, particularmente su sensibilidad hacia la capacidad humana de autodestrucción y su enfoque en la pérdida de estabilidad del ego y la disminución de la influencia de la familia en la sociedad contemporánea, se sumaron significativamente a los análisis de la Escuela de Frankfurt sobre la sociedad de masas y el surgimiento de la personalidad autoritaria. Para la Escuela de Frankfurt el crecimiento de la concentración del poder en la sociedad capitalista paralelamente con la intervención penetrante del Estado en los asuntos de la vida cotidiana habían desempeñado el papel dialéctico de la familia tradicional como un sitio tanto positivo como negativo para la formación de la identidad. O sea, la familia había ofrecido tradicio-

nalmente, por un lado, una esfera de calor y protección a sus miembros, mientras que, por otro, también funcionaba como el depósito de la represión social y sexual. Pero en el desarrollo del capitalismo industrial avanzado, la función dual de la familia gradualmente fue cediendo, y comenzó a funcionar exclusivamente como sitio para la reproducción social y cultural.

Finalmente, al enfocar la teoría de los instintos y la metapsicología de Freud, la Escuela de Frankfurt ideó un marco de referencia teórico para investigar y exponer los obstáculos objetivos y psicológicos para el cambio social. Este problema es importante porque da ideas significativas respecto de cómo la psicología profunda puede ser de utilidad para una teoría de la educación más comprensiva. Ya que Adorno compartió algunas diferencias importantes tanto con Horkheimer como con Marcuse respecto de la teoría de los instintos de Freud, y su opinión acerca de la relación entre el individuo y la sociedad, trataré de manera separada sus respectivas contribuciones.

Adorno (1968) fue penetrante al señalar que aunque la denuncia de Freud acerca de la “falta de libertad del hombre” se identificó plenamente con un periodo histórico particular y por lo tanto se “petrificó en una constante antropológica”, esto no le resta su grandeza como teórico de las contradicciones. O sea, en vez de las limitantes de la teoría freudiana, Adorno —y Horkheimer también— creían firmemente que el psicoanálisis suministraba un fuerte baluarte teórico en contra de las teorías sociales y psicológicas que exaltaban la idea de la “personalidad integrada” y de las “maravillas” de la armonía social. Era verdadero, desde el punto de vista de Adorno (1968), que “cada imagen del hombre es ideología, excepto la negación”. El trabajo de Freud pareció haber trascendido sus propios defectos porque en un nivel personificó el espíritu de la negación. Adorno (1967*b*, 1968) claramente exaltó las características de la negación y de la crítica del psicoanálisis y las vio como las principales armas teóricas a usar en contra de cada forma de la teoría de la identidad. Tanto los fines de la teoría de la identidad como la psicología revisionista tenían una naturaleza política e ideológica y fue precisamente a través del uso de la metapsicología de Freud que fue posible exponerlas como tales. Adorno lo señala de esta manera:

El fin de una personalidad bien integrada es objetable porque ésta espera

que el individuo establezca un equilibrio entre las fuerzas conflictivas, lo cual no se obtiene en la sociedad existente. Ni lo ha de hacer, porque estas fuerzas no tienen el mismo valor moral. A la gente se le enseña a olvidar los conflictos objetivos, que necesariamente se repiten en cada individuo, en vez de ayudarles a enfrentarlos (Adorno, 1968).

Mientras que para la Escuela de Frankfurt era claro que el psicoanálisis no podría resolver los problemas de represión y autoritarismo, ellos creían que aportaban ideas importantes respecto de cómo “la gente se convertía en cómplice de su propia subyugación” (Benjamin, J., 1977). Aun por debajo del análisis del psicoanálisis expuesto por Adorno (1967b, 1968, 1972, 1973) y por Horkheimer (1972) se encontraba al acecho una paradoja perturbante: mientras que ambos teóricos avanzaron enormemente en la explicación de la dinámica del autoritarismo y de la dominación psicológica, dijeron poco acerca de los aspectos formales de la conciencia que podrían suministrar las bases para la resistencia y la rebelión. En otras palabras, Horkheimer y Adorno reconocían que la psicología freudiana registraba una crítica poderosa de la sociedad existente al exponer su carácter antagonista, pero que había fallado al no extender esta idea y al no ubicarla en el terreno psicológico o político, ya fuera en los individuos o en las clases sociales, para el reconocimiento autoconsciente de tales contradicciones y de la habilidad de los agentes humanos para transformarlas. Consecuentemente, ellos suministraron una visión de la psicología freudiana que consignaba a Freud a una posición ambigua de radical así como de profeta de las tinieblas.

Si Adorno y Horkheimer vieron a Freud como un pesimista revolucionario, Marcuse (1955) lo leyó como a un utópico revolucionario. Esto es, aunque acepta la mayoría de los supuestos más controvertidos de Freud, su interpretación de ellos es única y provocativa. En un sentido, el análisis de Marcuse (1955, 1968, 1970) contenía un giro dialéctico original en el que señalaba la integración utópica de Marx y Freud. Marcuse (1955) aceptaba el punto de vista de Freud respecto de las relaciones antagónicas entre el individuo y la sociedad como idea fundamental, pero, sin embargo, alteró algunas de las categorías básicas de Freud, y al hacerlo situó el pesimismo de Freud dentro del contexto histórico que reveló sus fortalezas así como sus limitaciones, es decir, Marcuse fue capaz de aclarar la importancia de la metapsicología de Freud como una base

para el cambio social. Esto se hace particularmente claro si examinamos la forma en que Marcuse (1955, 1968, 1970) retrabajó las demandas básicas de Freud con respecto a los instintos de vida y muerte; la lucha entre el individuo y la sociedad; la relación entre la penuria y la represión social y, finalmente, los problemas de libertad y emancipación humanas.

Marcuse (1955, 1964) comienza con el supuesto básico de que inherente a la teoría del inconsciente de Freud y a su teoría de los instintos se encontraban los elementos teóricos para entender una visión más comprensiva de la naturaleza del individuo y de la dominación social. Marcuse señala esta posibilidad cuando escribe:

La lucha en contra de la libertad se reproduce en la psique del hombre como la autorrepresión del individuo reprimido, y la represión de sí mismo, a la vez, sostiene a sus amos y a las instituciones de éstos. Esta dinámica mental es la que Freud desarrolla como dinámica de la civilización [...] La metapsicología de Freud es un constante y renovado intento de desenmascarar y de cuestionar la terrible necesidad de una interconexión entre civilización y barbarismo, progreso y sufrimiento, libertad e infelicidad —una conexión que se revela a sí misma, finalmente, como la existente entre Eros y Thanatos (Marcuse, 1955).

Para Marcuse (1955, 1970) la psicología freudiana, como resultado de su análisis de la relación entre civilización y represión de los instintos, apostó las bases teóricas para comprender la distinción entre la autoridad socialmente necesaria y el autoritarismo. O sea, en la interacción entre la necesidad social del trabajo y la igualmente importante necesidad de la sublimación de la energía sexual, la conexión dinámica entre dominación y libertad, por un lado, y autoridad y autoritarismo por el otro, comienzan a ser discernibles. Freud presentó el conflicto entre la necesidad instintiva de placer del individuo y la demanda de represión de la sociedad, como un problema insoluble enraizado en la lucha transhistórica. Como resultado de lo anterior, señaló la continua transformación represiva de Eros en la sociedad así como el aumento de la propensión a la autodestrucción. Marcuse (1970) creía que la concepción “freudiana de la relación entre la civilización y la dinámica de los instintos era debida a la necesidad de una corrección decisiva”. O sea, mientras que Freud (1949) vio la necesidad del aumento de la represión social y de los instintos, Marcuse (1955, 1970) argumentó

que cualquier opinión acerca de la represión social tenía que ser situada dentro de un contexto histórico específico y juzgada como si esos sistemas de dominación excedieran sus límites. Como castigo por ignorar tal distinción era necesario que perdiera la posibilidad de analizar la diferencia entre el ejercicio de legitimar la autoridad y de hacer ilegítimas las formas de dominación. Marcuse (1955) consideró que Freud no había logrado captar en su análisis la dinámica histórica de la dominación organizada y, por lo tanto, le había dado a ésta la posición y dignidad de un desarrollo biológico que era universal más que meramente su contingente histórico.

Mientras Marcuse (1955) acepta la noción freudiana de que el conflicto central de la sociedad se encuentra entre el principio de la realidad y el principio del placer, Freud rechaza la posición de que este último tuviera que ajustarse al primero. En otras palabras, Freud creía que “el precio de la felicidad en la civilización es pagado dando como prenda el aumento del sentimiento de culpa” (Freud, 1949). Esto es importante porque, en la esencia de la noción freudiana, la humanidad estaba condenada para siempre a desviar el placer y la energía sexual hacia el trabajo alienado que era una instancia de la “verdad” transhistórica: la escasez era inevitable en la sociedad y el trabajo era inherentemente alienante. En oposición a Freud, Marcuse argumentó que el principio de realidad se refería a una forma particular de existencia histórica, cuando la escasez legítimamente dictaba la represión de los instintos. Pero en el periodo contemporáneo, esas condiciones habían sido superadas y la abundancia —no la escasez—, caracterizaba o conformaba el principio de la realidad reinante en los países industriales avanzados de Occidente.

A fin de profundizar en la dimensión histórica del análisis de Freud, Marcuse (1955) introdujo los conceptos del principio de performatividad\* y el principio de la ultrarrepresión.\*\* Al argumentar que la escasez no era un aspecto universal de la condición humana, Marcuse (1955, 1970) afirmó que había llegado el momento para el Occidente industrial en que ya no era necesario someter a la mujer y al hombre a las demandas del trabajo alienante.

El principio de la realidad existente, al que Marcuse (1955)

\* En el contexto de la teoría social contemporánea performatividad (del inglés *performance*) significa una ejecución óptima, eficiente y funcional de un sistema. [T.]

\*\* *Surplus repression*, término en inglés. [T.]

nombró como el principio de performatividad, había sobrepasado su función histórica, esto es, la sublimación del eros en beneficio de la necesidad social del trabajo. El principio de performatividad, con su énfasis en la razón tecnocrática y racionalidad del intercambio fue, en términos de Marcuse (1955), tanto históricamente contingente como socialmente represivo. Visto como un modo relativamente nuevo de dominación, amarró los valores, ideas y prácticas sociales de la gente que acabaron por bloquear sus posibilidades de gratificación y felicidad como fines en sí mismos.

En poco tiempo Marcuse (1955) creyó que inherente a la idea de Marx, respecto de la abundancia social y a la teoría de los instintos de Freud, estaban las bases para un nuevo principio de performatividad, que estuviera gobernado por los principios de la necesidad social del trabajo y por esos aspectos del principio de placer que integraban el trabajo, el juego y la sexualidad. Esto nos conduce a la segunda idea importante de Marcuse, el concepto de la ultrarrepresión. La excesividad de la naturaleza de la dominación existente podría ser medida a través de lo que Marcuse llamó la ultrarrepresión. Distinguiendo a ésta de la represión social útil, Marcuse afirma que:

Dentro de la estructura total de la personalidad reprimida, la ultrarrepresión es esa porción que es el resultado de condiciones sociales específicas sostenidas en el acto específico de dominación. El grado de esta ultrarrepresión suministra el criterio de medida: mientras más pequeño es, la etapa de civilización es menos represiva. La distinción es equivalente a la que se hace entre las fuentes biológicas e históricas del sufrimiento humano (Marcuse, 1955).

De acuerdo con Marcuse (1955, 1970), dentro de esta interacción dialéctica de la estructura de la personalidad y la represión históricamente condicionada existe el nexo para descubrir la naturaleza histórica y contemporánea de la dominación. La dominación en este sentido es doblemente histórica: primero, está arraigada a las condiciones socioeconómicas de una sociedad que se ha desarrollado históricamente; más aún, está arraigada a la historia sedimentada de la estructura de la personalidad de los individuos. Así, al hablar de la dominación como un fenómeno tanto psicológico como político, Marcuse no dio *carte blanche* a la gratificación en general. Por el contrario, estuvo de acuerdo con Freud en que

algunas formas de represión eran generalmente necesarias. Lo que él objetó fue la represión innecesaria que estaba contenida en el *ethos* y en las prácticas sociales que caracterizaban a las instituciones sociales como la escuela, el lugar de trabajo y la familia.

Para Marcuse (1964), las marcas de represión social son generadas en el interior de las historias individuales, en “las necesidades, las satisfacciones y en los valores que reproducen la servidumbre de la existencia humana”. Tales necesidades son mediadas y reforzadas a través de patrones y rutinas sociales de la vida cotidiana, y las falsas necesidades, que perpetúan el esfuerzo duro, la miseria y la agresividad, se anclan en la estructura de la personalidad como una segunda naturaleza; es decir, su carácter histórico se olvida y se reduce a patrones de hábito.

Al final, Marcuse (1955) fundamenta, dentro de una problemática radical, la importante noción de Freud del instinto de muerte (el impulso autónomo que cada vez más conlleva a la autodestrucción). O sea, al asegurar que el impulso primario de la humanidad es el placer, Marcuse redefine el impulso de muerte argumentando que es mediado no por la necesidad de autodestrucción —aunque ésta es una forma que puede tomar— sino por la necesidad de dar solución a la tensión. Arraigado en tal perspectiva, el instinto de muerte no sólo es redefinido sino que también es politizado, ya que Marcuse argumenta que en una sociedad no represiva estaría subordinado a las demandas del eros. Por tanto, Marcuse (1955-1964) termina por apoyar la noción de la negación de la Escuela de Frankfurt, pero con una modificación importante. Él insiste en su valor como forma de crítica, pero mantiene igualmente que está basada en condiciones socioeconómicas que pueden ser transformadas. Es la promesa de un futuro mejor más que la desesperación por la naturaleza existente de la sociedad, lo que caracteriza el trabajo de Marcuse y sus posibilidades como modo de crítica para los educadores.

#### HACIA UNA TEORÍA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Si bien es imposible desarrollar en detalle las implicaciones del trabajo de la Escuela de Frankfurt respecto de la teoría de la pedagogía radical, puedo sólo señalar brevemente algunas de sus consideraciones gene-

rales. Creo que es claro que el pensamiento de la Escuela de Frankfurt proporciona un gran reto y un estímulo para los teóricos de la educación que son críticos de las teorías educacionales ligadas a los paradigmas funcionalistas basados en supuestos extraídos de una racionalidad positivista. Por ejemplo, en contra del espíritu positivista que infunden la teoría y la práctica educacionales existentes, ya sea que tome la forma del modelo de Tyler o de varios acercamientos a sistemas, la Escuela de Frankfurt ofrece un análisis histórico y un marco de referencia filosófico penetrante que enjuicia a la amplia cultura del positivismo, mientras que al mismo tiempo da ideas de cómo esta última se incorpora en el *ethos* y en las prácticas de las escuelas. Aunque hay un cuerpo creciente de literatura educacional, o sea crítica de la racionalidad positivista en las escuelas, ésta carece de una complejidad teórica característica de los trabajos de Horkheimer, Adorno y Marcuse. De manera similar, la importancia de la conciencia histórica es una dimensión fundamental del pensamiento crítico que en la perspectiva de la Escuela de Frankfurt crea un ámbito epistemológico de valor sobre el que se desarrollan modos de crítica que iluminan la interacción de lo social y lo personal así como la historia y la experiencia privadas. A través de esta forma de análisis, el pensamiento dialéctico reemplaza las formas positivistas de cuestionamiento social. Esto es, la lógica del carácter predecible, verificable, transferible y operable es reemplazado por un modo dialéctico de pensamiento que hace énfasis en las dimensiones históricas, relacionales y normativas del cuestionamiento y conocimiento social. La noción del pensamiento dialéctico, como pensamiento crítico y sus implicaciones para la pedagogía, se ve de una manera más o menos clara en lo que comenta Jameson:

[E]l pensamiento dialéctico es [...] el pensamiento acerca del pensamiento mismo, en el que la mente debe lidiar tanto con su propio proceso de pensamiento como con el material acerca del que trabaja, en el que tanto el contenido particular involucrado como el estilo de pensamiento que se adapta a éste deben ser sostenidos juntos en la mente al mismo tiempo (Jameson, 1971).

Lo que obtenemos aquí son ideas de cómo se concebiría una perspectiva radical de conocimiento. En este caso, sería el conocimiento lo que instruiría a los oprimidos acerca de su situación de



grupo, situados dentro de relaciones específicas de dominación y subordinación. Sólo el conocimiento podría aclarar cómo los oprimidos serían capaces de desarrollar un discurso libre de distorsiones de su propia, y en parte mutilada, herencia cultural. Por otro lado, sería una forma de conocimiento que instruiría al oprimido respecto de cómo apropiarse de las dimensiones más progresistas de sus propias historias culturales, así como a reestructurar y apropiarse de los aspectos más radicales de la cultura burguesa. Finalmente, ese conocimiento tendría que suministrar una conexión motivacional a la acción en sí misma; tendría que unir una decodificación radical de la historia a una visión del futuro que no sólo explorara las reificaciones de la sociedad existente sino que también llegara hasta aquellos depósitos de los deseos y las necesidades que resguardan el anhelo de una sociedad nueva y de nuevas formas de relaciones sociales. En este punto la unión entre historia, cultura y psicología se vuelve importante

Relacionado con lo anterior, la noción de la comprensión histórica en el trabajo de la Escuela de Frankfurt hace algunas contribuciones importantes a la noción de la pedagogía radical. La historia, para Adorno y otros conectados con la teoría crítica, tenía un doble significado y no podía ser interpretada como un patrón continuo que se extiende bajo los imperativos de las leyes "naturales". Por el contrario, debía ser vista como un fenómeno emergente que tiene un final abierto; la significación del mismo debía recogerse y unirse en las rupturas y tensiones que separaban a los individuos y a las clases sociales de los imperativos de la sociedad dominante. En otras palabras, no había leyes de la historia que prefiguraran el progreso humano, que funcionaran independientemente de la acción humana. Más aún, la historia llegó a ser significativa no porque abasteciera al presente de los frutos de una cultura "interesante" o "estimulante", sino porque llegó a ser el propio objeto de análisis con el fin de aclarar las posibilidades revolucionarias que existían en la sociedad dada. Para el educador radical, esto sugiere usar la historia con el fin de "luchar en contra del espíritu de los tiempos más que abrazarla para ver hacia atrás, usarla para ver hacia adelante" (Buck-Morss, 1977). En otras palabras, significaba, como lo señaló Benjamin "ir en contra del curso de la historia" (Benjamin, 1974).

Esa postura no sólo une el análisis histórico con las nociones de crítica y emancipación, también politiza la noción de conocimiento, o sea, insiste en ver al conocimiento críticamente, dentro de conste-

laciones de ideas suprimidas (imágenes dialécticas) que señalan las formas en que las culturas y las luchas históricamente reprimidas podrían ser usadas para aclarar potencialidades radicales en el presente. El conocimiento es esa instancia que llega a ser el objeto de análisis en un doble sentido. Por un lado, es examinado por su función social, la forma en que legitima a la sociedad existente. Al mismo tiempo podría ser examinado para revelar, en sus planes, palabras, estructura y estilo, todas esas verdades no intencionadas que pudieran contener "imágenes efímeras" de una sociedad diferente, prácticas más radicales y nuevas formas de comprensión. Por ejemplo, casi todos los textos culturales contienen una combinación de momentos ideológicos y utópicos. Inherentes a los mensajes más abiertos que caracterizan a la cultura de masas, están los elementos de su antítesis. Todos los artefactos culturales tienen un referente oculto que se refiere a las bases iniciales de la represión. En contra de la imagen de la modelo femenina semidesnuda que vende el modelo de automóvil nuevo, está la tensión latente del deseo sexual desubicado y malversado. Dentro de los modos más autoritarios de disciplina y control del salón de clases están las imágenes efímeras de libertad que se refieren a relaciones muy diferentes. Este aspecto dialéctico del conocimiento es el que se necesita desarrollar como parte de la pedagogía radical.

Diferente a los supuestos tradicionales y liberales de la enseñanza, con su énfasis en la continuidad y el desarrollo histórico, la teoría crítica dirige a los educadores hacia un modo de análisis que hace énfasis en la ruptura, discontinuidad y tensiones de la historia, mismas que llegan a tener un valor al subrayar a la intervención humana y a la lucha como aspectos centrales, mientras que simultáneamente revela la brecha entre la sociedad como de hecho existe y la sociedad como podría ser.

La teoría de la Escuela de Frankfurt también ofrece nuevos conceptos y categorías para analizar el papel que desempeñan las escuelas como agentes de reproducción cultural y social. Al ilustrar la relación entre poder y cultura, la Escuela de Frankfurt ofrece una perspectiva de la forma como las ideologías dominantes son constituidas y mediadas a través de formaciones culturales específicas. El concepto de cultura desde esta perspectiva existe en una relación particular con la base material de la sociedad. El valor explicativo de tal relación se encuentra en hacer problemático el contenido específico de la cultura, su relación con los grupos dominantes y

subordinados, así como la génesis sociohistórica del *ethos* y las prácticas de culturas legitimantes y su papel en la constitución de relaciones de dominación y resistencia. Por ejemplo, al señalar a las escuelas como lugares culturales que contienen valores, historias y prácticas políticas conflictivas, se hace posible investigar de qué manera las escuelas pueden ser analizadas como una expresión de la organización más amplia de la sociedad. El estudio de Marcuse (1964) acerca de la naturaleza ideológica del lenguaje, el análisis de Adorno (1975) sobre la sociología de la música, el método de la dialéctica crítica de Horkheimer (1972) y la teoría de la cognición de W. Benjamin (1969, 1977) suministraron una serie de construcciones teóricas valiosas por medio de las cuales se pudieron investigar la naturaleza del conocimiento producido socialmente y la experiencia en las escuelas.

La cultura como aspecto central en el trabajo de los teóricos de la Escuela de Frankfurt (a pesar de la diferencia de opiniones entre sus miembros) señala una serie de ideas importantes que ilustran las subjetividades que se constituyen dentro y fuera de las escuelas. Aunque su análisis de la cultura es de alguna manera no-dialéctica y claramente subdesarrollada, sí ofrece las bases para una mayor elaboración y comprensión de la relación entre cultura y poder, al mismo tiempo que reconoce el poder como un terreno importante sobre el que se puede analizar la naturaleza de la dominación y la resistencia. Al llamar la atención sobre los momentos de la historia suprimidos, la teoría crítica señala la necesidad de desarrollar una sensibilidad igual hacia ciertos aspectos de la cultura. Por ejemplo, los estudiantes de las clases trabajadoras, las mujeres, los negros y otros necesitan afirmar sus propias historias por medio del uso del lenguaje, de un conjunto de relaciones sociales, y de un cuerpo de conocimientos que críticamente reconstruyan y dignifiquen las experiencias culturales que conformen un tejido, textura e historia de sus vidas cotidianas. No es algo sencillo, ya que una vez que la naturaleza afirmativa de tal pedagogía queda establecida, los estudiantes que tradicionalmente han carecido de voz en las escuelas, tienen la posibilidad de aprender habilidades, conocimientos y formas de cuestionamiento que les permitirán examinar críticamente el papel que la sociedad ha desempeñado en su propia formación. Más específicamente, tendrán las herramientas para analizar cómo ha funcionado esta sociedad para dar forma y frustrar sus metas y aspiraciones o evitar que imaginen una vida fuera

de la que actualmente llevan. Por lo tanto, es importante que los estudiantes afronten lo que la sociedad ha hecho de ellos, cómo se les ha incorporado ideológica y materialmente en sus reglas y lógica, qué es lo que necesitan afirmar y rechazar de sus propias historias para comenzar el proceso de lucha por condiciones que les darán oportunidades para tener una existencia autodirigida.

Si bien es verdad que Adorno, Marcuse y Horkheimer dieron fuerte énfasis a la noción de dominación en sus análisis de la cultura —y de hecho parecieron igualar a la cultura de masas con la manipulación de masas—, el valor de sus análisis reside en la forma de crítica que ellos desarrollan en su intento por reconstruir la noción de cultura como una fuerza política, como un momento político poderoso en el proceso de la dominación. Sin embargo existe una paradoja en sus análisis de la cultura y de la intervención humana, esto es, una paradoja emergió con énfasis en la abrumadora y unilateral naturaleza de la cultura de masas como una fuerza dominante, por un lado, y su implacable insistencia de la necesidad de crítica, negatividad y mediación crítica, por el otro lado. Dentro de esta aparente contradicción tienen que ser desarrolladas las nociones más dialécticas de poder y resistencia, posiciones que distinguen determinaciones estructurales e ideológicas más amplias mientras que reconocen que los seres humanos nunca son el simple reflejo de tales determinaciones. Los seres humanos no sólo hacen historia sino también la determinan; innecesario es decir, que también modifican los límites. Se necesita recordar que el poder es una fuerza que así como posibilita también restringe, como Foucault (1980) lo señala ávidamente.

Debe enfatizarse que la justificación ideológica del orden social no puede encontrarse simplemente en las formas de interpretación que entienden a la historia como un proceso de evolución “natural” o en las ideologías distribuidas por medio de la industria cultural. También se ubica en la realidad material de las necesidades y los deseos que sostienen la inscripción de la historia. Es decir, la historia debe ser captada como una “segunda naturaleza” en esos conceptos e ideas del mundo que hacen los aspectos más dominantes del orden social y que parecen inmunes al desarrollo histórico y sociopolítico. Esos aspectos de la realidad que se basan en la apelación de lo universal e invariable, a menudo escabullen la conciencia histórica y se fijan a las necesidades y deseos históricos específicos que unen a los individuos con la lógica de la conformidad y la

dominación. Hay una cierta ironía en el hecho de que lo personal y lo político se unen en la estructura de la dominación, precisamente en esos momentos en que la historia funciona para sujetar a los individuos a un conjunto de supuestos y prácticas que niegan la naturaleza histórica de lo político. La "segunda naturaleza" representa la historia que se ha solidificado en una forma de amnesia social (Jacoby, 1975), una forma de conciencia que "olvida" su propio desarrollo. El significado de esta perspectiva para la pedagogía radical es que señala el valor de la psicología profunda que puede descifrar la manera en que penetran los mecanismos de dominación y las potencialidades de liberación en la propia estructura de la psique humana. La pedagogía radical es mucho más cognitiva en su orientación y necesita desarrollar una teoría de la dominación que incorpore las necesidades y las demandas. La pedagogía radical carece de una psicología profunda así como de una apreciación de la sensibilidad que señala la importancia de lo sensual y lo imaginativo como dimensiones centrales de la experiencia escolar. La noción de psicología profunda de la Escuela de Frankfurt, especialmente el trabajo de Marcuse, abre un nuevo terreno para el desarrollo de la pedagogía crítica. Señala la necesidad de moldear nuevas categorías de análisis que permitirían a los educadores ser más conscientes de la forma en que los maestros, estudiantes y otros trabajadores de la educación llegan a ser parte del sistema de reproducción social y cultural, particularmente mediante mensajes y valores que son constituidos a través de las prácticas sociales del currículum oculto (Giroux, 1981c). Al reconocer la necesidad de una psicología social crítica los educadores pueden identificar cómo se constituyen las ideologías e identificar y reconstruir las prácticas y procesos sociales que destruyen en vez de continuar las formas existentes de dominación psicológica y social.

La relevancia del análisis de la psicología profunda de Marcuse para la teoría educativa se hace obvia en el reciente trabajo de Pierre Bourdieu (1977a, 1977b). Bourdieu argumenta que la escuela y otras instituciones sociales legitiman y refuerzan los sistemas de comportamiento y disposiciones basados en las diferencias de clases por medio de un conjunto de prácticas y discursos que reproducen a la sociedad dominante existente. Bourdieu amplía las ideas de Marcuse señalando que en la noción de aprendizaje el niño no sólo internaliza los mensajes culturales de la escuela a través del discurso

oficial (conocimiento simbólico) sino también los mensajes contenidos en las prácticas “insignificantes” de la vida en las aulas. Es conveniente citar textualmente a Bourdieu:

[Las escuelas] [...] fijan una serie de detalles aparentemente insignificantes del vestido, conducción, modales físicos y verbales [...] Los principios contenidos en esta forma se ubican más allá del alcance de la conciencia, y por lo tanto no pueden ser tocados voluntariamente; la transformación deliberada no puede ni siquiera ser explícita [...] Todo el truco de la razón pedagógica reside precisamente en la forma en que ésta enfatiza lo esencial mientras que aparentemente demanda lo insignificante: obtener respeto por las formas y modos de respeto que constituyen las más visibles y al mismo tiempo más ocultas manifestaciones del orden establecido (Bourdieu, 1977b).

De manera diferente a Bourdieu, Marcuse considera que las necesidades históricamente condicionadas que funcionan para los intereses de la dominación pueden ser cambiadas. O sea, desde el punto de vista de Marcuse (1955), cualquier forma viable de acción política debe empezar con una noción de educación política en la que un nuevo lenguaje, relaciones sociales cualitativamente diferentes y un nuevo conjunto de valores tendrían que operar con el propósito de crear un nuevo ambiente “en el que las facultades no-agresivas, eróticas y receptivas del hombre, en armonía con la conciencia de la libertad, se esforzaran por la pacificación del hombre y de la naturaleza” (Marcuse, 1969). Por lo tanto, la noción de psicología profunda desarrollada por la Escuela de Frankfurt no sólo brinda nuevas ideas de cómo están formadas las subjetividades y de qué modo funciona la ideología como experiencia vivida, sino que también ofrece las herramientas teóricas para establecer las condiciones de las nuevas necesidades, de los nuevos sistemas de valores y prácticas sociales que toman en serio los imperativos de la pedagogía crítica.

## CONCLUSIÓN

He intentado presentar aspectos seleccionados del trabajo de los teóricos críticos como Adorno, Horkheimer y Marcuse, que ofrecie-

ron ideas teóricas para el desarrollo de la teoría crítica de la educación. Específicamente me he abocado a su crítica a la racionalidad positivista, a su concepción de la teoría y a la reconstrucción crítica de la teoría de la cultura y, finalmente, a sus análisis de la psicología profunda. Dentro del contexto de estas cuatro áreas los educadores radicales pueden comenzar a reconstruir y aplicar las ideas de la teoría crítica de la enseñanza. Por supuesto, la tarea de trasladar el trabajo de la Escuela de Frankfurt a los términos que dan forma y enriquecen a la teoría y la práctica educativa radical será difícil. Esto es especialmente cierto ya que cualquier intento de usar ese trabajo tendrá que iniciarse con la comprensión de que éste contiene un número de defectos y, más aún, que no puede ser impuesto de manera esquemática sobre una teoría de pedagogía radical. Por ejemplo, los teóricos críticos que he discutido, no desarrollaron un enfoque teórico comprensivo para tratar patrones de conflicto ni contradicciones que existían en varias esferas culturales. Por el contrario, desarrollaron una noción de dominación insatisfactoria y una idea exagerada de la naturaleza integrada del público estadounidense; subestimaron constantemente el potencial radical inherente a la cultura de la clase trabajadora y nunca conformaron una teoría adecuada de la conciencia social. Esto es, a pesar de su insistencia en la importancia de la noción de mediación, nunca exploraron las formas contradictorias de pensamiento que caracteriza la forma en que la mayoría de la gente ve al mundo. Por supuesto, esta última selección no agota la diversidad de juicios que podrían ser hechos en contra del trabajo de los teóricos críticos que se están analizando aquí. Lo cierto es que la teoría crítica necesita ser reformulada para dar oportunidad tanto de criticar como de elaborar sus ideas más allá de las restricciones y condiciones históricas bajo las que originalmente fueron generadas. Debe enfatizarse que las ideas que la teoría crítica ha aportado no han sido agotadas. De hecho, se puede argumentar que apenas estamos empezando a explotar las implicaciones de sus análisis. El problema verdadero es reformular las contribuciones centrales de la teoría crítica con vistas a crear nuevas condiciones históricas, sin sacrificar el espíritu emancipatorio que las generó.

## LA ESCUELA Y LA POLÍTICA DEL CURRÍCULUM OCULTO

En el capítulo anterior afirmé que las bases para una pedagogía crítica podrían en parte ser localizadas en las categorías de la crítica social y cultural de teóricos como Adorno, Horkheimer y Marcuse. La necesidad de un discurso crítico como éste es evidente en los diferentes debates que han surgido en los últimos 15 años en torno a la noción del currículum oculto. Esto es, los debates acerca del currículum oculto han sido importantes no sólo porque señalan aspectos de la vida escolar que vinculan a las escuelas con la sociedad, sino también porque han expresado la necesidad de generar un nuevo conjunto de categorías en las cuales se analice la función y los mecanismos de la escolarización. Aun cuando han sido muy importantes los debates acerca del currículum oculto para ayudarnos a comprender la naturaleza de la escuela, al parecer esos debates han alcanzado sus límites teóricos. En otras palabras, si el concepto de el currículum oculto ha de continuar sirviéndonos como una herramienta teórica de valor para los educadores radicales, éste tendrá que resituarse en un discurso más crítico que deberá estar más atento a la forma de la teoría crítica y social desarrollada por la Escuela de Frankfurt. Esta tarea será difícil, pero es imperativo que se logre para poder desarrollar una fundamentación de la pedagogía crítica. Algunos de los problemas relacionados con esta tarea pueden ser asumidos en un examen de debates específicos que han surgido alrededor del concepto de currículum oculto.

En los últimos años, el carácter del discurso acerca de las escuelas ha sido transformado considerablemente. Frente al recorte financiero, la recesión económica, y el retraimiento del mercado de trabajo, las críticas radicales y progresistas de la escuela han sido reducidas a susurros, siendo remplazadas por la retórica de los expertos del costo-eficiencia. Administradores y maestros ahora pasan largas horas desarrollando modelos curriculares basados tanto en principios estrechos de control como de predicción y



medición. La pedagogía del cuestionamiento crítico y de la comprensión ética ha cedido caminos a la lógica de la razón instrumental la cual ha dirigido su atención al aprendizaje de competencias discretas y habilidades básicas. Más aún, inmediatamente después de estos cambios, los problemas políticos son traducidos como problemas técnicos, y los imperativos de la crítica y la negación dieron lugar a un modo de pensamiento en el que “los dilemas humanos básicos son transformados en acertijos para los que supuestamente se pueden encontrar respuestas sencillas” (Apple, 1979).

Dentro de este terrible dilema, las fuerzas ideológicas y materiales que unen a las escuelas con el orden industrial dominante no parecen estar restringidas por los principios de justicia social que dieron forma a la pedagogía liberal en los años sesenta y setenta. Durante ese periodo, los reformadores educativos podían al menos hablar con cierto impacto al argumentar que nuestra juventud “debía ser educada no para el presente sino para mejores condiciones futuras de la raza humana, esto es por la idea de humanidad” (Marcuse, 1972).

Ahora, importantes voceros de negocios como William Simon y David Packard exhortan a las grandes corporaciones a suministrar ayuda financiera a las universidades y colegios, no sobre las bases de la reputación académica sino sobre el criterio de si “las escuelas, departamentos, institutos o facultades, simpatizan con el sistema de la libre empresa” (Vogel, 1979).

De manera similar, la creciente industrialización de la enseñanza se ha hecho obvia en los recientes esfuerzos de las grandes corporaciones por establecer cátedras de libre empresa en un gran número de las principales universidades de Estados Unidos. La negligencia de estos esfuerzos hacia las condiciones que salvaguardan la libertad académica sólo se equiparan con el fervor mesiánico de su intento por expandir las creencias y valores de la comunidad comercial. Por ejemplo, los apologistas conservadores, quienes argumentan que las escuelas en todos los niveles de instrucción tienen una profunda y establecida responsabilidad de entrenar a algunos estudiantes con “virtudes de cuellos azules”.\* James O'Toole escribe a propósito:

\* Trabajadores manuales. [T.]

Debido al compromiso del sistema estadounidense de educación de ofrecer movilidad e igualdad, existe ahora escasez de gente de la clase trabajadora; de individuos socializados para un ambiente de control burocrático y jerárquico y de disciplina estricta. Los empleadores están en lo cierto al observar que las escuelas han fallado al no proveer suficientes hombres y mujeres que sean pasivos y obedientes, que busquen recompensas extrínsecas por su trabajo y que tengan el aguante y el estoicismo necesarios para lidiar con las tecnologías y procesos de trabajo desarrollados durante la revolución industrial (O'Toole, 1977).

El análisis anterior no intenta sugerir que nos crucemos de brazos y nos retiremos con un cinismo pasivo. Ni tampoco intenta sugerir que hay cierta inevitabilidad en el curso de los eventos en los que educadores y estudiantes comúnmente se encuentran dentro. Es conveniente recordar que el instrumental lógico fundamental que infunden la teoría y práctica educacionales actuales no es nuevo. Ha sido simplemente reciclado y reempaquetado para hacer frente a las necesidades de las crisis económica y política existentes. Por ejemplo, los modelos tecnológicos y conductistas, que por largo tiempo ejercieron una poderosa influencia en el campo del currículum, fueron, en parte, adaptaciones del movimiento de la administración científica de los años veinte, de la misma forma que las bases del movimiento de la educación basada en la competencia fueron desarrolladas en investigaciones anteriores que a su vez habían sido adaptadas "de los sistemas de procedimientos de ingeniería en la industria de la defensa" (Franklin, 1976).

El problema aquí es que el actual retiro de recursos para las escuelas y la redefinición del currículum en los términos pragmáticos e instrumentales venidos a menos, no pueden ser vistos como problemas debidos solamente a los cambios demográficos en la población y a las tendencias económicas recesionales a corto plazo. Esta posición no sólo abstrae la crisis actual de sus fundamentos históricos y políticos, sino que también usa a la economía existente para legitimar las formas de pedagogía conservadora y para silenciar el potencial de la crítica. De hecho, el carácter ahistórico de la crítica actual representa una forma de abreviación ideológica que hace al carácter histórico parte del problema mismo que intenta resolver. Al divorciarse a sí mismo del discurso político e histórico, tal criticismo delinea las condiciones en las cuales se sostiene a sí mismo.

Quiero argumentar que un acercamiento más viable para desa-

rollar una teoría de la práctica en el salón de clases tendrá que estar basado en un fundamento teórico que reconozca la interacción dialéctica entre el interés social, el poder político y el poder económico por un lado, y el conocimiento y las prácticas escolares por el otro. El punto de partida para tal acercamiento es la tradición de la crítica educativa que surgió alrededor del problema de la enseñanza y del currículum oculto a finales de los años sesenta y principios de los setenta. En esencia, quiero tratar de tomar seriamente la advertencia profética de Walter Benjamin en el sentido de que "en cada era se debe hacer el intento de apartar la tradición del conformismo que está a punto de ser superado" (Benjamin, 1973).

No quiero sugerir que una nueva forma de teorización educativa puede ser completamente desarrollada a partir de debates anteriores alrededor de los papeles abierto y oculto de la escuela, sino que deseo argumentar que estos debates generaron sólo algún número de ideas parciales que ahora necesitan ser abstraídas de sus marcos de referencia originales y desarrolladas en un análisis del proceso de enseñanza más comprensivo.

Los primeros debates llevaron a cabo la encomiable labor de socavar los supuestos de la corriente principal que sostenía que el currículum escolar era social y políticamente neutral y reducible a la ingeniería de los comportamientos aislados. Mientras que estas ideas condujeron a una variedad de conclusiones marcadamente diferentes, el significado general de esta forma de análisis fue que las escuelas ahora eran vistas como agencias de socialización. Más aún, se estaba de acuerdo en que la educación significaba algo más que abastecer a los alumnos de metas y objetivos instruccionales, y que las escuelas debían hacer algo mejor que enseñar a los alumnos a "leer, escribir, computar y manejar el contenido de materias como historia, estudios sociales y ciencia" (Mehan, 1980). Las escuelas se empezaron a ver como sitios sociales con un doble currículum —uno abierto y formal y otro oculto e informal. La naturaleza de la pedagogía escolar se podía encontrar no sólo en los propósitos declarados, en las razones de ser de la escuela y en los objetivos preparados por los maestros, sino también en las innumerables creencias y valores transmitidos tácitamente a través de las relaciones sociales y las rutinas que caracterizan la experiencia escolar.

En general, esas preocupaciones por el currículum oculto suministraron un punto de partida más productivo para afrontar la pregunta fundamental en el sentido de *qué* hacen en realidad las

escuelas, a *qué* conllevan las primeras formas dominantes de teorización o muchas otras perspectivas educacionales tecnocráticas comunes. Al desarrollar una nueva atención hacia las relaciones entre las escuelas y el panorama social, económico y político que integra a la sociedad global, los teóricos del currículum oculto suministraron un ímpetu teórico para escapar del pantano metodológico por el cual las escuelas eran vistas como cajas negras (Karamel y Halsey, 1977). El paradigma de la caja negra había permitido a los investigadores educativos ignorar las experiencias concretas de alumnos y maestros en favor de un análisis estructural relacionado primeramente con el logro escolar y con estudios *input-output* de la distribución social (Mehan, 1979; Wexler, 1977). Hubo un mayor beneficio derivado del trabajo del currículum oculto al lograr que las escuelas fueran ahora vistas como instituciones políticas, inextricablemente ligadas a problemas de control en la sociedad dominante. Algunas interrogantes acerca de la eficiencia y fluidez en la operación fueron en parte suplidas por cuestionamientos acerca de la forma en que las escuelas mediaban y legitimaban la reproducción social y cultural de clase, raza y relaciones de género en la sociedad dominante (Giroux y Penna, 1979).

Aunque sigue habiendo un continuo desacuerdo acerca de la función de la escuela en general los primeros teóricos del currículum oculto estuvieron de acuerdo en que las escuelas procesaban no sólo conocimiento sino también gente. Consecuentemente —para extender el punto anterior—, las escuelas eran vistas no sólo como sitios sociales que controlaban significados, sino también como espacios culturales que contribuían a la formación de *necesidades* de la personalidad. Aunque puede parecer trivial reconocer que las escuelas median entre la sociedad y la conciencia de los individuos, los análisis que consideran el propósito, la naturaleza y consecuencia de la socialización son innumerables y complejos.

Subyacentes a estos análisis está la tarea teórica fundamental de desenmarañar las distinciones entre lo que ha dado en llamarse ideologías *acerca* de las escuelas e ideología *en* las escuelas. La primera de éstas se refiere de manera particular a “versiones de para qué son las escuelas cómo trabajan y qué es posible que logren” (Whitty, 1981). La segunda se refiere a las disposiciones, estructura y modos de conocimiento, relaciones pedagógicas y cultura informal que integran el carácter cotidiano de la escuela en sí.

Fuera de esta preocupación acerca de las tensiones ideológicas

inherentes que median entre el discurso acerca de la escuela y la realidad de las prácticas escolares, han surgido tres ideas importantes que son esenciales para un conocimiento más comprensivo del proceso de escolarización:

1. Las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que están situadas.

2. Las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control de discurso, significado y subjetividades.

3. Los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el salón de clase, no son universales *a priori*, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos

Estudiaré estas ideas desde una serie de perspectivas teóricas e intentaré subrayar tanto sus defectos como su consistencia antes de evaluar las implicaciones que podemos obtener con respecto a las prácticas en el salón de clases. El principal supuesto que guía mi propio análisis es que el trabajo previo sobre el currículum oculto es, o muy funcional o muy pesimista, y que tal trabajo necesita ser críticamente comprometido y redefinido.

## PERSPECTIVAS DEL CURRÍCULUM OCULTO

Aunque el concepto de currículum oculto ha tenido definiciones y análisis notablemente conflictivos en la última década, el criterio de las definiciones que caracteriza a todos estos análisis conceptúa al currículum oculto como aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos<sup>1</sup> por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas. Elizabeth Vallance expresa una definición representativa al escribir: "Utilizo el término para referirme a esas consecuencias educacionalmente significativas pero no académicas de la educación que ocurren sistemáticamente pero que no son hechas explícitas en ningún nivel de las racionalidades públicas de la educación [...] referidas más amplia-

<sup>1</sup> Un ejemplo representativo de este trabajo puede ser encontrado en Jackson (1968), Overly (1970), Dreeben (1968a), Keddie (1971), Dale (1977), Anyon (1980), Giroux y Purple (1982).

mente al control social de la función de la educación" (Vallance, 1973).

Quiero argumentar que los análisis del currículum oculto no ganaron terreno teórico hasta que se movieron de la descripción a la crítica. Esto es, en vez de preocuparse únicamente por la investigación del significado social "detrás de las escuelas siendo escuelas" (Apple, 1977), se dieron a la tarea de analizar cómo funciona el currículum oculto, no como simple vehículo de socialización sino como agencia de control social, que funciona para ofrecer formas diferenciales de enseñanza a diferentes clases de estudiantes. Desafortunadamente, las descripciones del currículum oculto exceden en número al análisis crítico concreto de sus mecanismos y consecuencias. Esto no quiere sugerir que la última distinción puede ser meramente reducida ni a un estilo intelectual ni a un desacuerdo. Lo que está en juego en los estilos y formas divergentes de análisis que conforman la literatura del currículum oculto son las perspectivas filosóficas profundas y las perspectivas ideológicas que chocan en su mismo concepto de naturaleza y realidad social. Estas perspectivas representan ideas divergentes del mundo que actúan como hechos históricos y sociales. La utilidad y comprensión de estas perspectivas como sistemas filosóficos deriva no sólo de la necesidad obvia de identificarlas como específicas "totalidades de formas de pensamiento, sentimiento y actuación" (Goldman, 1980), sino también como sistemas de creencia para ser examinados críticamente en contra de la realidad que están tratando de representar y explicar. Consecuentemente, antes de que el concepto del currículum oculto pueda ser usado como herramienta teórica para desarrollar una pedagogía crítica, es importante comprender y criticar los supuestos ideológicos fijados en las perspectivas bajo estudio.

He distinguido tres acercamientos básicos que caracterizan el trabajo relacionado directamente con el currículum oculto. Estos acercamientos pueden ser interpretados bajo las categorías de tradicional, liberal y radical. Éstas por supuesto son categorías derivadas ideales típicas, en bien de la claridad. Más aún, mientras que cada una de estas aproximaciones tienen amplios límites teóricos, su distinción respectiva reside en lo que puede ser llamado su *problemática*. La problemática de cualquier enfoque teórico se refiere no sólo a las cuestiones que dirigen su forma de inquirir socialmente, sino también a las cuestiones *no* preguntadas, y la relación entre ellas. Mi supuesto guía es que todos estos enfoques a ser

analizados inevitablemente fallan al no ofrecer elementos teóricos esenciales para una pedagogía crítica comprensiva. Para infundir el concepto del currículum oculto con un espíritu más crítico, analizaré estos enfoques para revelar los intereses que representan y para lograr una mejor comprensión de sus limitaciones y de las ideas teóricas y prácticas que ofrecen.

### *Enfoque tradicional*

La perspectiva tradicional de la escolarización y del currículum oculto tiene como una de sus preocupaciones centrales la siguiente: ¿Qué hace posible la existencia de la sociedad? El supuesto clave que gobierna esta problemática es que la educación desempeña un papel fundamental para la conservación de la sociedad existente. Al organizar la forma de abordar problemas como la transmisión cultural, las funciones sociales y la adquisición del valor, alrededor de la preocupación por los principios de consenso, cohesión y estabilidad, el enfoque tradicional acepta acríticamente la relación existente entre las escuelas y la sociedad más amplia. En estos supuestos, el currículum oculto es explorado primeramente por medio de las normas sociales y de las creencias morales, tácitamente transmitidas por medio del proceso de socialización que estructura las relaciones sociales en el salón de clases. Debido a su preocupación básica por el consenso y la estabilidad, estos enfoques aceptan los valores y normas de la sociedad dominante y se interesan primeramente en cómo éstos son enseñados en las escuelas. La transmisión y reproducción de los valores y creencias dominantes a través del currículum oculto es reconocido y aceptado como una función positiva del proceso de escolarización. No obstante, mientras que se analiza el contenido de lo que de hecho es transmitido por medio ciertas prácticas en el salón de clases, los intereses políticos y económicos que legitimizan tales valores y creencias son considerados como algo dado.

La perspectiva tradicional llega a ser particularmente clara en el trabajo de Talcott Parsons (1959), Robert Dreeben (1968a) y Philip Jackson (1968). Los tres ofrecen descripciones acerca de la manera en que los procesos estructurales —tales como multitudes, poder, reputación y homogeneidad de las tareas escolares—, reproducen en los estudiantes las disposiciones necesarias para hacer frente al

logro, a los papeles de trabajo jerárquico, a la paciencia y disciplina requeridas para funcionar en la sociedad existente. Parsons y Dreeben ven las escuelas desde una perspectiva funcionalista, poniendo énfasis en la forma en que los estudiantes aprenden los valores requeridos para funcionar en este tipo de sociedad. Para ambos teóricos, las escuelas son lugares donde los estudiantes aprenden normas sociales de valor y habilidades que no podrían aprender dentro de los confines de la familia. La enseñanza formal, por ejemplo, llega a ser para Dreeben un sitio social importante que enseña las normas sociales de independencia, logro, universalismo y especificidad. Mientras que Jackson parece a veces algo crítico de la docilidad y paciencia que los estudiantes a menudo deben aguantar en el marco del salón de clases, fundamentalmente deja poca duda acerca de la importancia del currículum oculto en la preparación de los estudiantes para sus papeles de adultos en la sociedad más global. Por ejemplo, el tono crítico implícito en comentarios como "la gente debe aprender a sufrir en silencio" o "debido a que el uso opresivo del poder es antitético a nuestros ideales democráticos es difícil discutir su ocurrencia normal en el salón de clases sin que surja preocupación" es eventualmente reducido por Jackson a la alegre celebración de la conformidad social. Escribe: "[L]as escuelas pueden ser llamadas una preparación para la vida, pero no en el sentido usual en que los educadores emplean ese eslogan. Puede haber abuso de poder en las escuelas y en todos lados, pero su existencia es un hecho de la vida al cual nos debemos adaptar" (Jackson, 1968).

Al final, las nociones de conflicto e ideología desaparecen de su perspectiva y la cuestión del abuso o anulación del poder, tanto dentro como fuera de las escuelas, se evapora detrás de una visión estática y reificada de la sociedad global. De manera consecuente los estudiantes son definidos en términos conductuales reduccionistas y el aprendizaje se reduce a la transmisión del conocimiento prefijado. Resulta innecesario decir que las escuelas, como otras instituciones, parecen existir en estos supuestos más allá de los de alguna manera cuestionables imperativos del capital y su subyacente lógica de discriminación de clase, raza y género.

La naturaleza conservadora de esta posición es resumida por Rachel Sharp en su crítica al trabajo de Jackson y Dreeben. Ella escribe:



Jackson considera el currículum oculto como relativamente benigno; de la misma forma que Dreeben. Desde su punto de vista, éste ofrece las condiciones necesarias para el aprendizaje efectivo en el salón de clases y no es en ningún sentido discontinuo de las normas y valores de la sociedad adulta de la que el orden social depende finalmente [...] Ninguna de ellas discute el currículum oculto en términos de su significado ideológico y político para el sostén de una sociedad de clases (Sharp, 1980).

### EL ACERCAMIENTO LIBERAL

Los tradicionalistas han ofrecido un servicio teórico al aclarar cómo ciertos valores sociales necesarios son tácitamente transmitidos a través del currículum oculto. Pero al hacer esto, no han cuestionado la lógica subyacente que da forma a la relación institucionalizada entre poder, conocimiento y control del salón de clases. Por otro lado, la perspectiva liberal del currículum oculto empieza de una evaluación completamente diferente de la relación entre poder y orden social en el salón de clases. El enfoque de esta perspectiva más crítica recuerda la afirmación de Michael Young en uno de sus primeros trabajos donde dice que “existe relación dialéctica entre el acceso al poder y la oportunidad de legitimizar ciertas categorías dominantes con el proceso por el que la disponibilidad de tales categorías para ciertos grupos les permitía mantener el poder y el control sobre otros” (Young, 1971).

La perspectiva liberal rechaza de arriba a abajo la mayoría de los modelos de la pedagogía, con su visión conservadora del conocimiento como algo que ha de aprenderse más que como algo críticamente comprometido, así como su igual acrítica noción de socialización, en la que los estudiantes son vistos simplemente como sujetos pasivos que soportan una función social y como recipientes de conocimientos. En el centro de la problemática liberal se encuentra la pregunta de cómo se produce el significado en el salón de clases. Al considerar el conocimiento como una construcción social, las críticas liberales han enfocado su investigación en la variedad de formas por las que el conocimiento es arbitrariamente mediado y negociado dentro del marco del salón de clases. Una buena cantidad de investigación empírica ha emergido alrededor de cuestiones concernientes a: a) el contenido del currículum en sí

y del currículum oculto; b) los principios que gobiernan la forma y contenido de la interacción maestro-alumno; c) la importancia de ver el conocimiento educativo como categorías del sentido común y tipificaciones seleccionadas de la cultura y la sociedad global y que los maestros, estudiantes e investigadores usan para dar significado a sus acciones.

Al usar esta problemática para estudiar a las escuelas, los teóricos liberales han ofrecido un servicio teórico dual. Ellos han dado nuevas herramientas teóricas al aclarar la forma en que los modelos pedagógicos positivistas o tecnocráticos esconden o distorsionan las categorías y patrones normativamente cimentados que subyacen en la estructura de la experiencia diaria en las escuelas. Dicho de otra manera, la crítica liberal expone y rechaza esos aspectos del currículum oculto en que la verdad reclama formas particulares de conocimiento y de prácticas sociales basadas en la atracción de las formas de autoridad externas que desfilan con el pretexto de la objetividad (Whitty, 1974).

Por otro lado, los teóricos liberales se han atrevido a desarrollar modelos pedagógicos que consideran la importancia de la intencionalidad, la conciencia y las relaciones interpersonales en la construcción de significado y experiencia en el salón de clases, así como también revelan a los maestros la naturaleza socialmente construida de las categorizaciones y etiquetas que ellos utilizan en los salones de clase (Rist, 1977b). La naturaleza concreta de estas preocupaciones llega a ser obvia cuando éstas son situadas dentro de estudios específicos y conceptuales del salón de clases.

Por ejemplo, en el trabajo de Nell Keddie, uno encuentra el clásico ejemplo del tipo de acercamiento que revela cómo las tipificaciones y las categorías que usan los maestros funcionan no sólo para definir el logro de los alumnos sino de manera más importante para garantizar, en algunos casos, la reprobación de los alumnos. En este caso, una gran cantidad de maestros de educación media utilizan su categorización del concepto de habilidad para enseñar el mismo material del curso de manera diferente en grupos de estudiantes de antecedentes socioeconómicos divergentes. Estos maestros creían que los alumnos de las clases medias tenían un acercamiento al conocimiento del salón de clases con expectativas e intereses diferentes a los usados por los estudiantes de la clase trabajadora. Los resultados fueron disímiles modos de pedagogía para diferentes grupos de estudiantes. Los estudiantes de la clase

trabajadora fueron enseñados a seguir las reglas, lo que generalmente significaba no hacer preguntas o plantear problemas que retaran los supuestos en los que se basaban los maestros. Por otro lado, a los estudiantes de la clase media les fueron ofrecidos tratamientos más complejos del material de clase, y su compromiso personal en la clase fue apoyado más que desanimado. Irónicamente lo que constituyó el éxito para estos estudiantes parecía ser menos un resultado de sus habilidades intelectuales superiores, que de su deseo, como Keddie lo señala,

para hacerse cargo de la definición de los maestros acerca de la situación [...] La conducta apropiada del alumno [...] no es necesariamente una cuestión de habilidad para moverse de niveles más altos de generalización y de abstracción así como la habilidad de moverse dentro de un sistema alternativo de pensamiento a partir del conocimiento de la vida diaria. En términos prácticos esto significa ser capaz de trabajar dentro de un marco de referencia que el maestro construye (Keddie, 1971).

El enfoque donde más apoyo ha recibido este tipo de crítica liberal ha sido en el área de los estudios de género. Esto es, el enfoque liberal de la construcción social del significado y sus implicaciones ocultas dentro del marco de la escuela puede ser visto en gran parte del trabajo acerca del género que se desarrolló en los sesenta tardíos y en los setenta, en Estados Unidos y en Inglaterra. Estos trabajos tuvieron como preocupación central la forma en que las estructuras internas y el proceso de escolarización funcionaban para promover la socialización diferenciando los papeles según el sexo. Después de un detallado escrutinio de esta perspectiva resultó que la forma en que la escuela reproducía un código de género trabajaba en contra del logro de las mujeres en determinadas áreas académicas o que limitaba sus oportunidades económicas en la sociedad global (Arnot, 1981). El currículum oculto en esta perspectiva se localizaba en prácticas sociales específicas, imágenes culturales o formas de discurso que reforzaban la discriminación de género, mientras que simultáneamente promovía su justificación ideológica. Dentro de este acercamiento a los estudios de género, el desarrollo de una conciencia crítica era vista como el objetivo pedagógico más importante, capaz de resolver varias formas de discriminación sexual y de raza. Como resultado se asumió que los problemas de discriminación de género serían resueltos al exponer los estereotipos sexuales

inherentes en las prácticas de la escuela. Consecuentemente, gran cantidad de investigación fue enfocada a conocer cómo los valores inherentes a la noción de "femineidad" de la sociedad dominante eran reproducidos en las escuelas (Frazier y Dadker, 1973; Lobban, 1978; Weitzman *et al.*, 1972). Más específicamente, el enfoque de este tipo de investigación liberal se centró alrededor de cómo las niñas "no lograban lo que se esperaba de ellas" en el marco de la escuela. Por otro lado, la característica del nivel de discusión que presentaban tales estudios es que eran excesivos en descripciones detalladas de mecanismos de estereotipificaciones de género y de modos discriminatorios de socialización. Por lo tanto, desarrollaron representaciones de tendencias de los libros de texto, análisis del currículum, diferenciación y seguimiento y presentación de tareas y separación de actividades que representaban a las niñas como inferiores a los niños (Levy, 1972; MacDonald, 1981; Arnot, 1982).<sup>2</sup>

Desafortunadamente el valor de este tipo de crítica liberal del currículum oculto es considerablemente disminuido por su insistencia en que tanto la fuente como la solución final al problema de la discriminación sexual reside en descubrir y eliminar esas tipificaciones sexistas que dan forma a las variadas prácticas sociales y aspectos de la vida en las escuelas. Queda excluida de esta perspectiva la idea de que la discriminación de género pueda tener una base material de poder fuera de las escuelas y que la resolución de tal discriminación puede ser más que un problema ideológico. En otras palabras, el problema de cómo las relaciones de género presentaban y legitimaban *tanto a los hombres como a los intereses y necesidades del capital* en beneficio de las escuelas, es dejado fuera de consideración (MacDonald, 1981). Más aún, tales perspectivas también fallaron al no proveer ninguna forma de análisis histórico que explicara por qué las relaciones de género bajo condiciones sociohistóricas cambiantes han tomado distintas formas en diferentes sitios sociales, como la familia, el lugar de trabajo y la escuela. Finalmente, la perspectiva liberal no sólo ha excluido la mediación de clase en su análisis del género en el currículum oculto, sino que

<sup>2</sup> Debo mucho al trabajo de Madeleine Arnot (anteriormente al de MacDonald) por esta sección de estudios de género. Su trabajo, en mi opinión, representa el mejor intento dentro de la teoría de la educación por desarrollar un análisis sistemático de género y educación. Cf. Arnot (1981, 1982); MacDonald (1980, 1981).

también ha fallado al no analizar las formas en que el sexismo alcanza la estructura profunda de la personalidad en sí misma; esto es, la forma en que el sexismo se sedimenta en variadas formas en las estructuras de la personalidad en niños y niñas de diferentes clases. En adición a estudios que se enfocan al uso de las categorías del maestro, la perspectiva liberal también ha generado estudios en el salón de clases que analizan la cuestión de "lo que los estudiantes necesitan conocer para operar efectivamente en clase" (Mehan, 1979). La preocupación central de estos estudios es la forma en que maestros y estudiantes influyen unos con otros por medio de su producción mutua de significados y de interacciones. Rechazando la noción de que el currículum oculto es uniformemente represivo, estas críticas intentan ofrecer un antídoto teórico al supuesto de que la socialización en el salón de clases fluye sólo del mundo socialmente construido por el maestro. A su vez, una gran cantidad de críticas liberales han desarrollado marcos de referencia conceptuales y análisis empíricos que hacen todo lo posible por demostrar cómo los maestros y los estudiantes establecen unos a los otros, límites a sus acciones.

Uno de esos trabajos resume la esencia teórica de la mayoría de esas investigaciones con la "idea" de que "un maestro enseña al niño, mientras que el niño enseña al maestro", o "los niños estructuran y modifican su ambiente así como ellos son estructurados y modificados por éste" (Mehan, 1979).

El trabajo de Elizabeth Vallance (1973, 1980) sobre currículum oculto sigue la misma tradición. Esto es, Vallance usa el término para connotar una serie de definiciones y al final aparece como un concepto curiosamente vacío, es decir, sin un compromiso político ni una perspectiva crítica. Por ejemplo, en un trabajo en el que traza la historia del currículum oculto, Vallance reconoce la idea de que el currículum oculto puede ser unido a formas de control social indebidamente autoritarias y basadas en la diferenciación de clases; de cualquier modo, se separa de tal posición al ofrecer una definición del concepto que es tan apolítica como teóricamente subdesarrollada: "Uso el término para referirme a esas consecuencias de la escolarización que no son académicas sino educacionalmente significativas y que ocurren sistemáticamente pero que no son hechas explícitas en ningún nivel de las racionalidades educativas públicas" (Vallance, 1973).

En una reciente declaración acerca de este problema, Vallance

reconoce que el currículum oculto es una herramienta vaga pero de valor para la investigación educativa, pero la manera en que puede ser útil llega a ser cuestionable por la confusión sobre la diferencia entre investigación teórica sistemática y lo que ella llama "arrogancia". Llevando su postura antiteórica a su fin lógico, Vallance acaba por caer dentro de una postura desobligada que reduce la noción del currículum oculto a un concepto que tiene poco poder, que es sólo lo que nos informa que en las escuelas siempre sucede algo más de lo que nos damos cuenta:

Pero el valor real del concepto del currículum oculto como herramienta para el diálogo educacional no es el que nos permite reconocer nuestra ignorancia, sino el que nos permite reconocer que mucha de la escolarización puede ser demasiado sutil para ser completamente capturada. Nos permite aceptar cierto grado de misterio y nos anima a encontrar caminos inteligentes para trabajar alrededor de éste sin necesidad de controlarlo totalmente (Vallance, 1980).

Otro giro teórico en la problemática liberal puede ser encontrado en el trabajo de críticas como el de Richard M. Merelman (1980). Este grupo argumenta agresivamente en contra de definiciones más radicales del currículum oculto, especialmente aquellas que claman que el currículum oculto promueve la docilidad y la conformidad en los estudiantes de todas las clases sociales, y que el currículum oculto tiene un efecto directo sobre las actitudes de los estudiantes hacia el sistema político global. Después de "descubrir" que las escuelas son sitios sociales marcados tanto por el conflicto como por la conformidad, Merelman, decide que el currículum oculto es, en esencia, un producto de la lealtad contradictoria de enseñar valores democráticos mientras que se demanda control social. Esta división dentro de la escuela supuestamente justifica ciertas formas de examinar a los alumnos y de la graduación conforme a la edad y formas particulares de autoridad y control del maestro sobre todos los aspectos de la conducta del alumno. Curiosamente, a Merelman no parece molestarle la noción de que la división a la que él se refiere, puede tener sus raíces en la sociedad dominante. Esto es, la noción de tal división puede ser inherente a la propia naturaleza de la sociedad capitalista y su restricción de lo democrático al ámbito político, mientras que su concomitante sostenimiento de la desigualdad en el ámbito económico, no es consi-

derado. Lo que Merelman ignora está bien dicho por Clark y Gintis: "Para que haya democracia se requiere que la evolución histórica de la sociedad responda a la voluntad popular; mientras que el capitalismo, como determinante esencial de la evolución social, se basa en una desigual riqueza, poder y participación" (Clark y Gintis, 1978).

Desde que Merelman rechaza trazar las determinantes políticas y económicas del currículum oculto, termina por culpar en gran parte a los maestros por su existencia e influencia. Se nos dice por ejemplo que los futuros maestros tienen los promedios de grado más bajos de sus semejantes académicos, que la mayoría de las escuelas primarias están llenas de las mentes menos favorecidas (Merelman, 1980). Bajo tales circunstancias, Merelman sólo puede concluir que el currículum oculto funciona por la ignorancia y la ineptitud política de mucha gente que está en posición de alterar estos efectos.

Hay cierta lógica en las afirmaciones de Merelman que caracteriza la perspectiva liberal en general. Parece muy poca o ninguna la comprensión de cómo las condiciones sociales, políticas y económicas crean directa o indirectamente algunas de las características opresivas de la escolarización. Más específicamente, hay poca o ninguna preocupación por las formas en que las instituciones y grupos poderosos influyen el conocimiento, las relaciones sociales y las formas de evaluación que caracterizan la textura ideológica de la vida escolar. La falta de esa comprensión parece resultar en una postura relativista o en una postura de echarle la culpa a la víctima (Holly, 1977). Cuestiones de la falsa conciencia o determinantes estructurales se desvanecen en esos supuestos. Por ejemplo, el énfasis unilateral en la conciencia y la producción de significados en el salón de clases del enfoque liberal, existe a expensas de un criterio en desarrollo por el que se juzgan la adecuación o contradicción de los reclamos del conocimiento. Más aún, la orientación hacia la descripción en algunos de estos supuestos no ofrece un criterio para la evaluación crítica de interpretaciones que toman parte en la realidad política y social. Parece haber una indiferencia en estos supuestos de "cómo y por qué la realidad llega a ser construida en formas particulares y cómo y por qué construcciones particulares de la realidad parecen tener el poder de resistir la sumisión" (Whitty, 1974: 125).

Relacionada con la falla de la postura liberal, y característica de

críticos como Merelman, se encuentra la desatención teórica a la forma en que las restricciones ideológicas y estructurales en la sociedad global están reproducidas en las escuelas para mediar en contra de la posibilidad del pensamiento crítico o del diálogo constructivo. La noción de que los maestros y los alumnos pueden enfrentar presiones ideológicas y estructurales sobre las que tienen muy poco control es ignorada. En esta perspectiva, la impotencia es confundida con la pasividad, y los defectos pedagógicos están reducidos a cuestiones de negligencia, ignorancia o limitaciones individuales (Siberman, 1970). Como era de esperarse, las tan frecuentemente autoritarias relaciones jerárquicas del control escolar, la naturaleza conservadora de la ideología escolar, las condiciones materiales del salón de clases, el aislamiento estructural que los maestros enfrentan con frecuencia y los apremios físicos e ideológicos impuestos por los consejos escolares facultados parecen perder su carácter coercitivo en el nivel estructural, en muchos supuestos liberales de los trabajos del currículum oculto.

El acercamiento tradicional al estudio del currículum oculto enfatiza el hecho de cómo el sistema de escolarización sirve para reproducir la estabilidad y la cohesión en la sociedad global. En la postura liberal, el estudio de las estructuras sociales se deja de lado y sólo se analiza la forma en que la gente produce y negocia los significados en el salón de clases. Desde el punto de vista radical, el énfasis tradicional en el consenso es remplazado por el enfoque radical en el conflicto, y la preocupación liberal hacia la forma en que los maestros y los estudiantes crean significados es remplazada por el énfasis en las estructuras sociales y en la construcción de significados. La pregunta en el fondo de la problemática radical del currículum oculto es, ¿cómo funciona el proceso de escolarización para reproducir y sostener las relaciones de dominación explotación y desigualdad entre las clases? (Algunos ejemplos de los primeros representantes de esta posición pueden ser encontrados en Bowles y Gintis, 1976; Carnoy y Levin, 1976.)

#### PERSPECTIVAS RADICALES

Las perspectivas radicales del currículum oculto ofrecen cierto número de valiosas ideas dentro del proceso de escolarización.



Primero, ayudan a explicar la función política de la escolarización en términos de los importantes conceptos de clase y dominación. En segundo lugar, señalan la existencia de factores estructurales fuera del ambiente inmediato del salón de clases como fuerzas importantes que influyen las experiencias diarias y las consecuencias del proceso de escolarización.

Tanto en el trabajo teórico como en el empírico que domina este acercamiento el énfasis está sobre la economía política de la escolarización. La tesis central es que las relaciones sociales que caracterizan al proceso de producción representan las fuerzas determinantes en la conformación del ambiente escolar. Por ejemplo, Bowles y Gintis, en su celebrado libro *La escuela en la América capitalista*, establecen las bases teóricas para esta posición y argumentan que la forma de socialización, más que el contenido formal del currículum, suministra el vehículo más importante para inculcar en las diferentes clases de estudiantes las disposiciones y habilidades que necesitarán para tomar sus lugares correspondientes en la fuerza de trabajo (Bowles y Gintis, 1976). En el centro de estos supuestos se encuentra lo que es llamado el "principio de correspondencia". En esencia, este principio argumenta que las relaciones sociales en la escuela y en el salón de clases burdamente reflejan las relaciones sociales del lugar de trabajo, siendo el resultado final la reproducción de la división social y de clases necesarias para la producción y legitimación del capital y de sus instituciones.

La posición político-económica del currículum oculto ha tenido una mayor influencia en las teorías radicales de la escuela. Su influencia es derivada, en parte, de una perspectiva teórica que se enfoca hacia el funcionamiento de las escuelas como influencias principales de socialización con el objeto de preparar a los estudiantes para ocupar los diferentes lugares en la fuerza de trabajo jerárquicamente dividida. Conjuntamente con el discurso liberal de la meritocracia, teóricos como Carnoy y Levin (1976) aclaran que las escuelas como empresas específicas de clase funcionaban para ofrecer a los alumnos de diferentes grupos socioeconómicos formas cualitativamente diferentes de educación. La lógica de estos argumentos era incontestable, y parecía capturar la realidad de la escuela en una forma en que los supuestos tradicionalistas y liberales habían olvidado (o simplemente ignorado). Las estratificaciones educacional y ocupacional, ya fuera basadas en género, clase o raza, estaban visiblemente por debajo del alegre discurso principal

de la igualdad de oportunidades y del logro individual, y podría ser visto dentro de la textura, los procesos sociales y las tensiones que constituyen la realidad de la vida en la escuela. Desde esta perspectiva para describir la experiencia en las escuelas y su relación con los órdenes social y económico globales surgieron nuevas metáforas. Las escuelas se convirtieron en las fábricas para las clases trabajadoras y aunque era un trabajo alegado, ejecutado e insidioso, era eficiente para reproducir las estructuras de clase y fuerza de trabajo existentes. El modelo de escolarización que emergió desde la posición de la economía política ha dominado virtualmente la crítica de la escuela radical en la última década, especialmente en Estados Unidos (por ejemplo, Benet y Daniels, 1980). Mientras que sus elaboraciones recientes son teóricamente más sofisticadas que las primeras versiones, la lógica que les da forma permanece igual. Una representación más reciente de la posición de la economía política puede ser encontrada en teóricos como Mickelson. Este trabajo es significativo en cuanto que se ha atrevido a apoyar sus análisis con la investigación empírica. Vale la pena citarlo textualmente:

Las relaciones sociales de reproducción reflejan la división social del trabajo. Las relaciones sociales de diferentes trayectorias en la escuela tienden a conformarse con diferentes normas conductuales. Por lo tanto, las trayectorias generales y vocacionales hacia donde la mayoría de los adolescentes de la clase trabajadora son canalizados, hacen énfasis en el cumplimiento de reglas y de supervisión cercana, mientras que trayectorias con destinos universitarios principalmente con niños de clases altas y medias, son canalizados hacia atmósferas más abiertas, haciendo énfasis en la internalización de normas y estándares de control.

Las relaciones de dominación y subordinación en educación difieren por el nivel de la escuela y por la clase de la comunidad. La orientación del papel de la escuela de educación media refleja la cercana supervisión de los trabajadores de bajo nivel. La internalización de las normas y de la libertad de la supervisión continua en las escuelas suburbanas de educación media de las clases medias y en las universidades reflejan las relaciones sociales de trabajo de alto nivel del trabajo intelectual. Puede fácilmente ser visto que la correspondencia cercana entre las relaciones sociales que gobiernan las interacciones personales en el lugar de trabajo y las relaciones sociales de autoridad entre maestros y estudiantes y su trabajo son una réplica de la división jerárquica de trabajo. Los estudiantes de trayectorias generales y vocacionales tienen un bajo nivel de control sobre su currículum y sus actividades diarias en la escuela lo que es comparable a su tiempo

con el de los trabajadores de la industria o de servicios sobre el contenido de sus empleos (Mickelson, 1980).

Supuestos como el de Mickelson, aunque son importantes, terminan por ofrecer una perspectiva unilateral y subdesarrollada del papel del currículum oculto. Un problema es que ellos malinterpretan la relación entre las escuelas y el orden económico. Esto es, aunque debe ser difícil impugnar que las escuelas existen en una relación particular con el orden industrial, esta idea no es exactamente la misma que asumir que la relación es simplemente la de correspondencia de causa y efecto. Más aún, en muchos de estos supuestos no sólo hay muy poca comprensión de las contradicciones de los espacios sociales que promueven tendencias y conductas de oposición en las escuelas, sino que también hay una visión unidimensional de la socialización. Los estudiantes y el maestro no simplemente acceden a las características opresivas de la escolarización, como lo sugieren las críticas radicales. En algunos casos ambos grupos resisten, y en algunos de ellos, modifican las prácticas escolares. En ningún sentido los maestros y los estudiantes funcionan uniformemente como el simple reflejo pasivo de la **lógica del capital**. En otras palabras, estos supuestos radicales fallan al no comprender que mientras las escuelas sirven a los intereses del capitalismo, ellos también sirven a otros intereses, algunos de los cuales están en oposición al orden económico y a las necesidades de la sociedad dominante.<sup>3</sup> Al mismo tiempo, los agentes activos desaparecen en estos supuestos, reducidos al papel pasivo de portadores y productos de los procesos sociales amplios. La noción de que no hay correlación fija entre el papel institucional predefinido y la forma en que la gente interpreta y responde a este papel, no ha sido examinado en la perspectiva radical.

Los maestros y estudiantes no reciben simplemente información; también la producen y la median. Al olvidar esto último, muchos de los que apoyan la perspectiva radical fallan al no reconocer o desarrollar una visión adecuada de la conciencia, la resistencia y la cultura. Esta perspectiva también ha ignorado consistentemente la existencia de formas de dominación diferentes a las de opresión de clase (Mc Robbie, 1980; MacDonald, 1980). En estos supuestos faltan estudios detallados de la opresión racial o de la

<sup>3</sup> Para una buena crítica a esta posición, véase Hogan (1979).

discriminación de género. Finalmente estas perspectivas son profundamente pesimistas. Al ofrecer una noción de dominación herméctica y una igualmente reduccionista noción de socialización, los supuestos radicales dan poca esperanza para el cambio social o para la promesa de enseñanza de oposición en las escuelas. Consecuentemente, ayudan a suministrar un proyecto detallado que propicia el cinismo y la desesperación, y sirve para reproducir el mismo modo de dominación que claman estar resistiendo.

En adición a la posición de la economía política del currículum oculto se ha desarrollado, particularmente en Estados Unidos, un análisis menos conocido pero más dialéctico y más sofisticado teóricamente. Rechazando el estructuralismo unilateral y el pesimismo silencioso y tenebroso en la postura político-económica, los supuestos neomarxistas del currículum oculto se enfocaron más específicamente a investigar cómo una variedad de mecanismos en las escuelas trabajaban tácitamente con el interés de reproducir el *ethos* y la estructura de la sociedad capitalista. Por ejemplo, Apple (1971) analizó la forma en que las escuelas promovían un modo de racionalidad que sostenía y caracterizaba las relaciones sociales capitalistas. Al enfocar la manera en que las escuelas seleccionan y presentan el conocimiento escolar —como la ciencia y los estudios sociales— Apple reveló cómo las nociones de conflicto y resistencia son ignoradas o les son asignados valores negativos tanto por los maestros como por los libros de texto. Apple y King (1977) ampliaron ese análisis argumentando que el currículum oculto de la escuela rodeaba y reproducía todo un rango de significados que representaban selecciones de los recursos ideológicos y culturales de los intereses de los grupos dominantes. En esta perspectiva, el currículum oculto es localizado en un rango de normas, decisiones y prácticas sociales que tácitamente estructuran la experiencia de la escuela con el interés del control social y de la clase. La interconexión entre poder, recursos económicos y control social es explorado por Apple y King a través de la forma en que el conocimiento es distribuido a los estudiantes en un grupo específico de jardín de niños. Al examinar el discurso del maestro y el significado inherente en el proceso de la socialización del salón de clases, estos teóricos ilustran cómo los niños en este nivel son rápidamente enseñados a separar el trabajo del juego, y a tratar al primero como una labor que requiere de obediencia y pasividad y como una actividad dominada por el maestro.

Giroux y Penna (1979) operan dentro de un marco de referencia similar, con un enfoque dual. Primero intentan identificar esos procesos sociales de las escuelas que constituyen la matriz del currículum oculto. En suma, tratan de aclarar que esas prácticas contrahegemónicas en el salón de clases pueden funcionar para minimizar el impacto del currículum oculto mientras que simultáneamente ayudan a maestros y estudiantes a desarrollar prácticas radicales en el salón de clases, con un interés emancipatorio más que con preocupaciones dominantes.

A pesar de los avances teóricos que el trabajo neomarxista muestra por encima de la perspectiva político-económica acerca del currículum oculto, éstos están marcados todavía por serios defectos. El trabajo temprano de Apple (1971), Apple y King (1977), Giroux y Penna (1979), así como el reciente trabajo de Anyon (1980), dicen muy poco acerca de las formas complejas en que la conciencia y la cultura interactúan, acerca de cómo los estudiantes, operando fuera de las especificaciones de género, raza y clase, ofrecen resistencia a los mecanismos del control social y de la dominación en las escuelas. Esto no quiere sugerir que tal trabajo sobre el currículum oculto no mencione a la resistencia o no trate la cuestión de la forma en que las subjetividades se constituyen en las escuelas. Lo hace, pero a menudo de una manera que minimiza la importancia y complejidad de estos problemas. En otras palabras, la mayoría de estos supuestos parecen "atrapados" en perspectivas unidimensionales que carecen de concepciones adecuadas de conciencia y cultura y de una adecuada teoría de la ideología. Por lo tanto, es comprensible que la mayoría de ellos hagan énfasis en la dominación social y cultural mientras que casi ignoran por completo las teorías de la producción cultural y de la lucha política (Willis, 1981).

En resumen, mientras que muchos de estos análisis del currículum oculto suministran aportaciones valiosas en cuanto a sus mecanismos y consecuencias cotidianas, finalmente presentan perspectivas que están muy lejos de ser dialécticas. Como tal, son incapaces de contribuir significativamente a un entendimiento comprensivo de la relación entre escolaridad y capitalismo o de ofrecer los elementos teóricos necesarios para desarrollar un modo de pedagogía más crítica. Quiero concluir este capítulo señalando algunos de los elementos teóricos necesarios para reconceptualizar la noción del currículum oculto y su uso en beneficio de una pedagogía crítica.

## EL CURRÍCULUM OCULTO. UNA REDEFINICIÓN

Si la noción de currículum oculto ha de ser rescatada de su propia herencia intelectual para revalorarse como un elemento teórico importante para el desarrollo de una pedagogía crítica, tendrá que ser redefinida y reubicada como una preocupación pedagógica. Esto es, el concepto tendrá que ocupar un lugar central y no marginal en el desarrollo de la teoría curricular. La teoría y prácticas curriculares tendrán que integrar en su problemática una noción de crítica que sea capaz de cuestionar los supuestos normativos que subyacen en su lógica y en su discurso. Más aún, si la noción del currículum oculto ha de llegar a ser significativa tendrá que ser usada para analizar no sólo las relaciones sociales en el salón de clases y en las escuelas, sino también los “silencios” estructurales y los mensajes ideológicos que dan forma y contenido al conocimiento de la escuela. Finalmente, una redefinición del currículum oculto requiere que éste sea visto como algo más que una herramienta sostenida con buenas intenciones. Mientras que es importante usar el concepto del currículum oculto como herramienta heurística para descubrir los supuestos e intereses que se van sin examinar en el discurso y en los materiales que dan forma a la experiencia escolar, tal posición no va lo suficientemente lejos. Es importante que la noción del currículum oculto se una a la noción de liberación, cimentada en los valores de la dignidad personal y de la justicia social. Como tal, la esencia del currículum oculto sería establecida en el desarrollo de una teoría de la escolarización preocupada *tanto por* la reproducción *como por* la transformación. Sería central en esa teoría el imperativo de unir acercamientos a la conciencia y acción humanas, a las formas de análisis estructurales que exploren cómo se interpenetran en vez de aparecer como preocupaciones pedagógicas separadas.

*Implicaciones para la práctica en el salón de clases: descripción de un modelo teórico*

Uno de los mayores defectos de la literatura acerca de la escolarización y del currículum oculto es que ésta ha fallado en desarrollar un marco de referencia conceptual dialéctico que permita abordar

a la educación como un proceso social. Atrapada entre el funcionalismo moderado y un desbordado énfasis en la subjetividad, esta literatura ha descrito las modalidades de estructura e intervención humana como fuerzas opuestas más que como fuerzas que de distinta manera se afectan una a la otra. En medio de este dualismo de acción y estructura, el contexto de significado a menudo se presenta en un vacío ya sea histórico o estructural. Desde la perspectiva opuesta, la literatura estructuralista acerca del currículum oculto sugiere no sólo desconfianza en la conciencia sino también un rechazo a reconocer los agentes humanos tanto en la producción como en la transformación del significado y la historia (Giroux, 1981). Lo que se necesita es un modelo teórico en el que las escuelas, como instituciones, sean vistas y evaluadas en términos tanto históricos como contemporáneos, como sitios sociales en los que los actores humanos están constreñidos y movilizados. En otras palabras, la escolarización debe ser analizada como un proceso social en el que los diferentes grupos sociales aceptan y rechazan las mediaciones complejas de cultura, conocimiento y poder que dan forma y significado al proceso de escolarización.

En adición a la idea de escolarización como proceso social en el que los elementos de estructura e intervención humana se encuentran unidos como prácticas sociales que tienen lugar en el marco de presiones siempre cambiantes, es importante que también ésta sea vista dentro de una teoría de totalidad. Esto es, la escuela como institución y como conjunto de prácticas sociales debe ser vista en sus relaciones integrales con las realidades socioeconómicas y políticas de otras instituciones que controlan la producción, distribución y legitimación del capital económico y cultural en la sociedad dominante. Pero un análisis relacional de las escuelas llega a ser significativo sólo si es acompañado por una comprensión de cómo el poder y el conocimiento unen a las escuelas con las desigualdades producidas en el orden social amplio.

Igualmente importante es la necesidad de los maestros y de otros educadores de rechazar las teorías educacionales que reducen la escolarización al dominio de las teorías del aprendizaje o a formas de racionalidad tecnocrática que ignoran las preocupaciones centrales del cambio social, de las relaciones de poder y de los conflictos tanto dentro como fuera de las escuelas. El concepto del currículum oculto es importante en esta instancia porque rechaza la noción de intermediación que corre a través del discurso de la teoría

del aprendizaje tradicional y del de la lógica de la racionalidad tecnocrática.

Más que celebrar la objetividad y el consenso, los maestros deben ubicar las nociones de crítica y conflicto en el centro de sus modelos pedagógicos. Dentro de tal perspectiva, existen mayores posibilidades para desarrollar una comprensión del papel que desempeña el poder al definir y distribuir el conocimiento y las relaciones sociales que median la escuela y la experiencia en el salón de clases. La crítica debe llegar a ser herramienta pedagógica vital, no sólo porque irrumpe en las mistificaciones y distorsiones que "silenciosamente" trabajan detrás de las etiquetas y rutinas de las prácticas escolares, sino también porque modela una forma de resistencia y de pedagogía de oposición.

Finalmente, uno de los elementos teóricos más importantes, que falta en la literatura del currículum oculto, es una visión de las escuelas como sitios de *dominación y contestación*. La incorporación de esta perspectiva es crucial porque redefine la naturaleza de la dominación así como la noción de poder. En otras palabras, la dominación nunca es total en esta perspectiva, ni tampoco es simplemente impuesta a la gente. Tal idea demanda que los maestros examinen no sólo los mecanismos de dominación como existen en las escuelas, sino también, cómo tales mecanismos son reproducidos y resistidos por los estudiantes a través de sus experiencias vividas (Willis, 1977). De manera similar, el poder debe ser visto como una fuerza que trabaja sobre la gente y a través de ella. Foucault continuamente nos recuerda que el poder no es un fenómeno estático; es un proceso que está siempre en juego (Foucault, 1980). Visto de otra manera, el poder debe de ser analizado como parte de una forma de producción inscrita en el discurso y en las capacidades que la gente usa para dar un sentido al mundo. De otra manera, la noción de poder es subsumida bajo la categoría de dominación, y el problema de la intervención humana queda relegado a un lugar marginal o insignificante en la teorización educativa. Esta posición será tratada con mayor detalle en el capítulo 4.

Mientras que es fundamental ver a las escuelas como sitios sociales en los que la clase, el género y las relaciones raciales que caracterizan a la sociedad dominante están toscamente reproducidas, es igualmente importante hacer funcionar tal análisis con el interés de desarrollar prácticas pedagógicas alternativas. El primer paso para desarrollar esas prácticas sería enfocarse en las relaciones



entre la cultura de la escuela y las dimensiones abiertas y cerradas del currículum, así como también en esas contradictorias experiencias vividas que maestros y alumnos llevan a la escuela. En esta relación entre escuela, cultura y experiencias contradictorias, los maestros y estudiantes registran las impresiones y texturas de la dominación y la resistencia. En particular, en esta relación la cultura se divide en formas dominantes y represivas, en categorías que “silenciosamente” delinean lo esencial de lo no esencial, lo legítimo de lo ilegítimo. Alrededor de estas categorías o prácticas se desarrollan en las escuelas, la conformidad, la tensión y la resistencia. La cultura como experiencia contradictoria vivida representa los principios compartidos que emergen entre grupos específicos y clases bajo condiciones sociohistóricas concretas. Tanto las prácticas críticas diarias como las no examinadas, guían y constriñen la acción social e individual. Mientras que las culturas de la escuela pueden tomar formas complejas y heterogéneas, el principio que permanece constante es que ellas están situadas en una red de relaciones de poder de la cual no pueden escapar.

Las implicaciones prácticas de este análisis sugieren que ya que en parte los mecanismos de reproducción y transformación están localizados dentro de la cultura dominante de la escuela, los maestros deberían considerar críticamente de dónde viene esa cultura, la cultura de quién está siendo puesta en práctica, a los intereses de quién sirve, cómo se inscribe y se sostiene en el discurso y en las prácticas sociales. Se requiere de una comprensión de la naturaleza política de la cultura académica y de su relación con las categorías y procesos que diferentes clases de estudiantes traen a las escuelas. Más aún, es esencial que los maestros tomen seriamente no sólo las creencias y rutinas de la escuela sino también los significados subyacentes y las experiencias que caracterizan a los estudiantes de diferentes grupos socioeconómicos, los cuales existen en varios grados de compatibilidad y resistencia hacia la cultura dominante de la escuela. Lo que se necesita es explicar la fuente, los mecanismos y los elementos que constituyen la estructura de la cultura escolar, que es lo que he denominado como la teoría de la *dialéctica crítica*.

Acercándonos a la noción de Adorno (1973) de la dialéctica negativa, una teoría de la dialéctica crítica comienza por el rechazo de la representación “oficial” de la realidad. La suposición guía es que la reflexión crítica está formada de principios de negatividad,

contradicción y mediación. En pocas palabras, la negatividad se refiere a un completo cuestionamiento de todo lo que existe, una interrogación de esas verdades “recibidas” y de las prácticas sociales que no se cuestionan en las escuelas porque están ajustadas al discurso de la objetividad y la neutralidad. La negatividad en este caso representa una forma de compromiso crítico con la cultura dominante, el propósito del cual es ver a través de sus justificaciones ideológicas y explorar sus reificaciones y mitos. El significado de esta noción de negatividad implacable ha sido capturada por Buck-Morss en su comentario acerca del uso que da Adorno al concepto:

Toda la razón de su insistencia implacable en la negatividad era la de resistir a la repetición, en el pensamiento, de las estructuras de dominación y reificación que existían en la sociedad, de tal forma que en vez de reproducir la realidad, la conciencia pudiera ser crítica para que la razón pudiera reconocer su propia falta de identidad con la realidad social (Buck-Morss, 1977).

El principio de contradicción está conformado por la suposición de que la naturaleza contradictoria de la realidad social, en el sentido más amplio, y la vida en la escuela en particular, invalida las instancias principales por los imperativos de la armonía social y la lógica del consenso. Asimismo, la propia existencia de tales contradicciones sugiere que la teoría y la crítica contienen sólo un medio de aclarar las condiciones que mantienen a la sociedad existente, y que esencialmente esas condiciones no pueden ser alteradas por el cambio de conciencia sino por medio de la fuerza de la acción colectiva. Finalmente, el principio de mediación señala la importancia de una intervención activa de hombres y mujeres en la producción y recepción de significado. Como concepto crítico, la mediación contiene dos dimensiones importantes. Primero, es esencial que las teorías radicales del currículum oculto generen y rescaten las categorías críticas de clase e ideología del tratamiento de educadores tanto marxistas como liberales. Estas categorías necesitan ser redefinidas no sólo para aclarar el carácter contradictorio del discurso, conciencia y experiencia de la clase trabajadora, sino también para aclarar la consistencia y debilidades que éstas contienen y para usar esta información como base para desarrollar una pedagogía crítica. Por ejemplo, al adentrarse en los “textos” y códigos que median y construyen la cultura de la clase trabajadora (en sus

variadas formas), llega a ser posible desarrollar un discurso crítico para presentarlo en términos que revelen las contradicciones que ellos ocultan. Por lo tanto, el primer momento en una teoría de mediación resalta los intereses y las contradicciones ideológicas inherentes a los textos y a los procesos sociales. Lo hace sujetándolos a un modo de reflexión crítica que expone la función social de esos significados e ideas legitimadas por la cultura dominante. La crítica en esta instancia llega a ser una forma de rechazo, un examen de aquellos aspectos de la vida escolar que parecen “hablar” por sí mismos, y que son presentados en tal forma que pueden ser juzgados sólo en su inmediatez.

La segunda dimensión importante del principio de mediación hace más que revelar la función social de las ideas y prácticas dominantes; señala la necesidad de una teoría y de una crítica que se enfoquen en la naturaleza y construcción del pensamiento en sí mismo. Examina autocríticamente cómo el pensamiento es construido y producido, y mira tanto a sus consecuencias intencionales como a las no intencionales. Este punto es de importancia crucial porque ofrece el fundamento para reapropiar y reestructurar aquellos aspectos de las culturas dominantes y subordinadas que aumentan las posibilidades de crítica y de autodeterminación.

Por lo tanto, la teoría de la crítica dialéctica habla de una preocupación dual, por un lado, intenta unir las experiencias sociales con el desarrollo de modos de crítica que puedan interrogar esas experiencias y revelar tanto sus fuerzas como sus debilidades; por otro lado, señala una forma de praxis moldeada con nuevos modos de pensamiento crítico que apunten a reclamar las condiciones de una existencia autodeterminada. Aunque los problemas de cultura e ideología serán tratados en forma detallada en el capítulo 4, analizaré brevemente aquí la importancia de estos conceptos para desarrollar una pedagogía más radical que enfatice la importancia del currículum oculto.

Subyacente a la lógica del currículum oculto y de la escolarización hay un silencio estructurado acerca de la relación entre clase y cultura. Aunque las escuelas son sitios culturales marcados por relaciones complejas de dominación y resistencia, el discurso oficial de la escolarización despolitiza la noción de cultura y desestima la resistencia, o al menos al significado político de la resistencia. Al presentar a las escuelas como instituciones designadas para beneficiar a todos los estudiantes, la cultura dominante, su conocimiento

y sus prácticas sociales, malinterpretan la naturaleza o efectos de los procesos sociales y culturales actuando agresivamente en contra de los intereses de los estudiantes de culturas subordinadas. Dominación y poder representan un motivo “silencioso” de la vida en las escuelas; esto puede ser visto en la forma en que éstas median las instancias de clase y cultura para reproducir en forma aproximada las relaciones sociales de dominación que caracterizan a la sociedad global. La impresión de la sociedad y la cultura dominantes está inscrita en todo un rango de prácticas escolares, es decir, la lengua oficial, las reglas escolares, las relaciones sociales del salón de clases, la selección y presentación del conocimiento escolar, la exclusión de un específico capital cultural, etc. Es innecesario decir, que esto no está simplemente inscrito o impuesto en la conciencia o ideología del oprimido. Está siempre mediado —algunas veces rechazado, algunas veces confirmado. Más a menudo se encuentra parcialmente aceptado y parcialmente rechazado. El problema aquí es qué clase y qué poder se intersecan dentro de las relaciones de dominación y resistencia en la forma de experiencias vividas que acomodan y contestan en una forma compleja a la cultura dominante de la escuela. Es crucial reconocer que las escuelas representan terrenos en debate en la formación de subjetividades, pero que el terreno está fuertemente cargado en favor de la cultura dominante. Mientras que los espacios y tensiones en las escuelas necesitan ser usados y explicados para extender su potencial radical, debe recordarse que las opresiones políticas y económicas también ejercen una fuerza en estas instituciones y éstas deben ser también reconocidas con claridad bajo ciertas condiciones; ya sea que surjan de un director autoritario, de una comunidad homogénea del ala derecha, un consejo escolar conservador, o de una facultad poco receptiva, puede ser casi imposible ejercer cualquier tipo de influencia pedagógica, independientemente de qué tan perspicaz pueda ser uno en el sentido teórico.

En este punto la noción crítica de ideología llega a ser importante. Ideología, como es usada aquí, se refiere a la producción, interpretación y efectividad del significado. Contiene tanto un momento positivo como uno negativo, cada cual determinado, en parte, por el grado en el que promueve o distorsiona el pensamiento reflexivo y la acción. Como distorsión ideológica llega a ser hegemónica; como iluminación, contiene elementos de reflexión y los fundamentos para la acción social. Éste es el momento positivo en

la dialéctica de la ideología que ha sido ignorado por los críticos educativos. Mi intención de reintroducir la dimensión positiva de ideología dentro del discurso de la teorización educativa está guiada por Gramsci y Aronowitz. Ambos señalan que las ideologías movilizan a los sujetos humanos, así como crean el “terreno sobre el que los hombres se mueven y adquieren conciencia de su posición” (Aronowitz, 1980; Gramsci, 1971). Una aclaración importante a esta definición es que la ideología como forma de reflexión, no es un sinónimo de liberación, particularmente desde que es ejercitada dentro de condiciones políticas y económicas que finalmente determinan su influencia o efecto.

La noción de ideología se convierte en herramienta cuando es usada para cuestionar la relación entre la cultura dominante de la escuela y las experiencias contradictorias vividas, que median la textura de la vida en la escuela. Quiero argumentar que hay tres distinciones importantes que ofrecen las bases para desarrollar una teoría de la ideología y de la práctica en el salón de clases. Primero, se debe hacer la distinción entre las ideologías prácticas y teóricas (Sharp, 1980; Whitty, 1981). Las ideologías teóricas se refieren a las creencias y valores fijados en las categorías que los maestros y los estudiantes usan para dar forma e interpretar los procesos pedagógicos, mientras que las ideologías prácticas son aquellos mensajes y normas incrustados en las relaciones sociales y prácticas del salón de clases. Segunda, debe hacerse la distinción entre el discurso y la experiencia vivida, como instancias de la ideología y como fundamento material de las ideologías que son incorporadas en los “libros de texto”, películas y otros artefactos que conforman los medios visuales y auditivos de las escuelas. Tercera, estos elementos ideológicos obtienen parte de su significado sólo cuando son vistos en su articulación con las relaciones sociales amplias.

Una implicación para la práctica en el salón de clases, que puede ser extraída de la teoría de la ideología, es que ésta dota a los maestros de una herramienta heurística para examinar críticamente cómo sus propias ideas acerca del conocimiento, naturaleza humana, valores y sociedad están mediados por los supuestos del sentido común que ellos usan para estructurar las experiencias en el salón de clases. En otras palabras, el concepto de ideología ofrece un punto de partida para plantear preguntas acerca de los intereses políticos y sociales que subyacen a muchos de los supuestos pedagógicos tomados por ciertos por los maestros. Supuestos acerca del

aprendizaje, la ejecución, las relaciones entre maestros y alumnos, la objetividad, la autoridad escolar y otros; todos los cuales necesitan ser evaluados críticamente por los educadores. Como Michael Apple lo señala, tal aproximación demanda un estilo crítico: "El campo del currículo ha estado aceptando demasiadas formas de pensamiento que no hacen justicia a la complejidad de la investigación, y por lo tanto, por décadas no ha cambiado realmente su perspectiva básica" (Apple, 1979).

No es necesario decir que la ideología como crítica también debe ser utilizada para examinar las relaciones sociales del salón de clases que "congelan" el espíritu de la investigación crítica entre los estudiantes. Estas prácticas pedagógicas también deben ser decodificadas y medidas contra su potencial para animar más que para poner trabas al crecimiento intelectual y a la investigación social. Esto llega a ser particularmente importante para esos estudiantes que experimentan el diario dolor de la humillación e impotencia porque sus propias experiencias vividas e historias sedimentadas están en contraste con la cultura dominante de la escuela. Estos estudiantes necesitan ser ubicados dentro de relaciones sociales del salón de clases que afirmen sus propias historias y culturas mientras que al mismo tiempo les ofrezcan el discurso crítico que necesitan para desarrollar una existencia autodirigida. Relevancia aquí significa que los maestros deben estructurar experiencias en el salón de clases que den a los estudiantes las oportunidades no sólo de afirmar sus propias experiencias sino también de examinar críticamente las formas en que ellos han llegado a ser parte de la reproducción social. Por lo tanto, si los maestros van más allá de ser agentes de reproducción cultural para ser agentes de movilización cultural, ellos tendrán que comprometer críticamente la naturaleza de su propia formación y participación en la sociedad dominante, incluyendo su papel como intelectuales y mediadores de la cultura dominante (Greene, 1978).

La naturaleza contradictoria de la vida en las escuelas ofrece un sitio a los maestros para explorar cómo el conocimiento y los significados de los grupos subordinados son experimentados e interpretados tanto dentro como fuera del discurso. Es por eso por lo que dentro y entre las experiencias habladas y no habladas de las culturas subordinadas puede encontrarse una crítica inmanente de la sociedad dominante. Más aún, al examinar la lógica inmanente que subyace a las formas de acomodación y resistencia de la cultura

subordinada, sólo puede ser posible desarrollar una representación de la teoría de la clase trabajadora, es decir, una comprensión de cómo los grupos de la clase trabajadora median, en su complejidad, los mensajes abiertos y cerrados que constituyen la dinámica de la experiencia escolar en marcha (Willis y Corrigan, 1980). El problema real aquí es que se hace necesario decodificar críticamente esos elementos en el currículum oculto de la escolarización que hablen de las necesidades y deseos de la clase trabajadora, pero que al hacer eso, limita su potencial radical. Estos elementos deben ser descubiertos y unidos en el sitio que ocupan en la cultura de los padres, esto es, la familia, el lugar de trabajo, etc., de forma que puedan ser reclamados y usados como parte de una pedagogía radical. Por lo tanto, la ideología como crítica puede ser usada por los maestros no sólo para comprender cómo la cultura dominante llega a ser incrustada en el currículum oculto, sino cómo puede ser usada para desarrollar una forma de conocimiento que permitiría a los maestros y a los estudiantes comprender y negociar el mundo de significados que relegan a las escuelas a una relación particular con la sociedad dominante. La producción de autoconciencia está también unida a la comprensión de cómo los materiales curriculares y otros artefactos culturales producen significado. Esto es, los maestros deben aprender a decodificar los mensajes inscritos tanto en forma como en contenido en tales artefactos y materiales. Todo esto llega a ser lo más imperativo a la luz de los estudios recientes acerca de las actitudes de los maestros hacia los materiales de clase así como de muchos estudios de análisis de contenido acerca de los mensajes inmersos en los materiales del currículum escolar. Por ejemplo, un estudio importante de la Fundación Nacional de Ciencia (National Science Foundation) sobre enseñanza de las ciencias sociales concluyó que “el modo instruccional dominante es el libro de texto convencional, [...] el conocimiento esperado de los estudiantes está orientado al conocimiento de información, [...] (y) los maestros tienden no sólo a confiar sino también a creer en el libro de texto como fuente de conocimiento” (Shaver, Davis, Helburn, 1979).

Estudios recientes de análisis de contenido de los libros actuales de ciencias sociales usados en las escuelas públicas, presentan el mismo panorama poco prometedor. Por ejemplo, los estudios extensivos de Jean Anyons concluyen que esos libros están dominados por temas como: 1) una sobrevaluación de la armonía social, del

compromiso social y del consenso político, con escasa mención de la lucha social o del conflicto de clase; 2) un intenso nacionalismo y chauvinismo; 3) una casi total exclusión de la historia del trabajo, y 4) una serie de mitos concernientes a la naturaleza de lo político, lo económico y a la vida social (Anyon, 1979, 1980). De manera similar Popkewitz (1978) encontró en su estudio del currículum centrado en la disciplina de las ciencias sociales, que expresan una tendencia conservadora hacia las instituciones sociopolíticas.

La producción de autoconciencia también requiere de la habilidad de decodificar y criticar las ideologías inscritas en las formas de estructuración de los principios detrás de la presentación de imágenes en los materiales curriculares: los "silencios" significativos de un texto de un salón de clases también tienen que ser descubiertos. Por ejemplo, los maestros deben aprender a identificar los mensajes ideológicos implícitos en los "textos" que se enfocan en los individuos para la exclusión de la acción colectiva, que yuxtapone el arte de alta calidad a descripciones de pobreza y explotación, o usa formas del discurso que no promueven el compromiso crítico de los estudiantes. Recientemente, un gran número de teóricos curriculares han señalado los paquetes de producción curricular que promueven lo que ha dado en llamarse *maestro de habilidades específicas* (Apple, 1981; Buswell, 1980). En vez de promover la comprensión conceptual por parte del maestro, estos "estuches" curriculares separan la concepción de la ejecución. En otras palabras, los objetivos, las habilidades del conocimiento, las prácticas pedagógicas y las formas de evaluar, son construidas dentro de un programa predefinido por el currículum mismo. El papel del maestro se reduce al simple seguimiento de reglas. El control de la línea de ensamblaje, en este caso, se ostenta como la idea más nueva del desarrollo curricular.

Finalmente, creo que si los maestros van a hacer del concepto del currículum oculto una parte central de su teorización y práctica educativas, tendrán que volver su mirada al proceso del trabajo en la escolarización. Más específicamente, los maestros deben retar colectivamente los tan a menudo escondidos mensajes de impotencia que caracterizan a la división del trabajo en la mayoría de las escuelas. La separación de contenido, pedagogía y evaluación de diferentes grupos de especialistas no sólo limita la autonomía del maestro, también promueve la división entre el trabajo manual e intelectual, aunque a un nivel más alto. No obstante la forma que toma, el mensaje que emerge de tal división es generalmente el



mismo: "No pienses, simplemente sigue las reglas." Por lo tanto, hay elementos políticos dentro del proceso de trabajo en sí mismo que accionan tanto ideológica como estructuralmente en contra de los maestros, y en un nivel más visible, también en contra de los estudiantes.

## CONCLUSIÓN

He argumentado que la noción del currículum oculto, de la manera en que actualmente existe en la literatura, falla al no proveer los elementos teóricos necesarios para desarrollar una pedagogía crítica basada en la preocupación por las luchas culturales en las escuelas. La mayoría de los acercamientos que caracterizan esta literatura esencialmente disuelven, entre otras cosas, la noción de política en una falsa celebración de la subjetividad o en un igualmente falso tratamiento de los estudiantes y maestros como apoyos sociales que pasivamente llevan a cabo los requisitos de las estructuras sociales amplias. Lo que es necesario llevar más allá de estas posiciones es una perspectiva del currículum oculto que abarque todas las instancias ideológicas del proceso de escolarización que "silenciosamente" estructuran y reproducen los supuestos y prácticas ideológicas. Ese enfoque es importante porque cambia el énfasis de una preocupación unilateral de reproducción cultural a una preocupación primaria de intervención cultural y acción social. Aunque tal acercamiento en sí mismo no cambie a la sociedad global, sí suministrará las bases para usar a las escuelas como sitios importantes para emprender prácticas contrahegemónicas.

## REPRODUCCIÓN, RESISTENCIA Y ACOMODO EN EL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN

En los capítulos anteriores argumenté que las bases para la teoría radical de la escolarización podían, en parte, ser desarrolladas a partir del trabajo de la Escuela de Frankfurt y de la literatura más reciente acerca del currículum oculto. Mientras que la Escuela de Frankfurt ofrece un discurso y una forma de crítica para profundizar nuestra concepción de la naturaleza y función de la escolarización, algunos críticos del currículum oculto han suministrado nuevos modos de análisis que descubren las ideologías e intereses incluidos en los sistemas de mensajes, códigos y rutinas que caracterizan la vida diaria en las escuelas. No obstante lo importante que son estos dos modos de análisis, no ofrecen ideas sistemáticas de cómo el poder y la intervención humana se interconectan para promover las prácticas sociales en las escuelas que representan tanto la condición como el resultado de la dominación y la contestación. Afortunadamente, en la última década un cuerpo de trabajo teórico ha desarrollado un análisis estructural e interaccional del proceso de escolarización. A este trabajo me remitiré ahora para evaluar no sólo la consistencia y las debilidades de las perspectivas teóricas que caracterizan sus supuestos principales, sino también para indicar el potencial que éstos pueden tener para desarrollar las bases ideológicas esenciales para una reconstrucción teórica de la pedagogía radical.

Como lo indiqué en el capítulo 2, las especificidades de la cultura, la ideología y el poder nunca han figurado prominentemente en el lenguaje dominante de la teoría y práctica educativas. En la larga historia de la teoría educativa, desde Bobbitt (1918) y Charters (1923), al trabajo más reciente de Tyler (1950), Popham (1969) y Mager (1975), ha habido un poderoso y profundo acuerdo asentado en la interpretación de la pedagogía de las escuelas y del salón de clases en términos de una separación de poder y conocimiento, abstrayendo simultáneamente a la cultura de la política.

Tanto en las versiones liberales como en las conservadoras, la teoría educativa ha estado firmemente atrincherada en la lógica de la necesidad y la eficiencia, y ha sido mediada a través del discurso político de la integración y el consenso. Esto llega a ser claro si se reconoce que las nociones como conflicto y lucha son minimizadas o ignoradas en el discurso tradicional de la teoría y práctica educativas. Más específicamente, la perspectiva parsoniana de la escolarización (1959), que argumenta la interpretación de las escuelas como instituciones neutrales diseñadas para suministrar a los estudiantes el conocimiento y habilidades que necesitan para desempeñarse exitosamente en la sociedad, tendió las bases para una sociología de la educación que rechazaba cuestionar la relación entre las escuelas y el orden industrial. Una consecuencia de esta perspectiva fue que la estructura e ideología de la sociedad dominante fueron interpretadas aproblemáticamente. De manera similar, se mantuvo un inquietante silencio con relación a cómo las escuelas podían ser influidas, determinadas y moldeadas por grupos de interés que se sostenían y beneficiaban de las desigualdades políticas, económicas, raciales y de género, profundamente asentadas, y que caracterizan a la sociedad estadounidense (Feinberg, 1975).

Por otro lado, la teoría educativa tradicional no ofreció bases reales para la comprensión de la relación entre problemas tales como ideología, conocimiento y poder. Esto es, fue eliminado de esta perspectiva cualquier intento por reflejar en el desarrollo histórico, la selección, el uso y la legitimación de lo que las escuelas han definido como el conocimiento "real". La pregunta crucial ignorada aquí es la manera en que el poder distribuido en la sociedad funciona con el interés de que las ideologías y formas de conocimiento específicas sostengan las preocupaciones económicas y políticas de grupos y clases particulares (Young y Whitty, 1977). La falla para desarrollar este tipo de análisis es evidente en la teoría de la educación tradicional con su énfasis duradero en la dirección y administración del conocimiento como opuesto a la preocupación crítica por las determinantes históricas y sociales que gobiernan la selección de esas formas de conocimiento y de las prácticas que las acompañan (Apple, 1979). Esta perspectiva a menudo hace víctima a la epistemología, y nos permite presentarla como un modo de pensamiento que ha sido allanado y reducido a la celebración del refinamiento metodológico; esto es, como una preocupación por el control, producción y observación (Aronowitz, 1980).

Perdidos en el cálculo de esta ingeniería social, están los rudimentos básicos del pensamiento crítico, esto es, detrás de la insistencia de la teoría tradicional en una definición de verdad, que parece ser sinónimo de investigación metodológica objetiva y verificación empírica, hay un silencio estructurado alrededor de cómo los intereses normativos suministran los fundamentos para la teoría y la investigación social. De manera menos abstracta, por debajo del aparentemente serio acuerdo de objetividad y libertad de valoración, se encuentra una lógica reduccionista que no sólo da muy poca atención crítica a los fundamentos del conocimiento sino que también suprime las nociones de ética y del valor de la historia (Jacoby, 1975; Giroux, 1981). Danzando en la superficie de la realidad, la teoría educativa tradicional ignora no sólo los principios latentes que dan forma a la gramática profunda del orden social existente, sino también aquellos principios que subyacen a la naturaleza y génesis de su propia lógica.

Dentro de este marco de referencia hay una serie de prácticas que vale la pena mencionar: primero, la ideología está disuelta dentro del concepto de conocimiento objetivo; segundo, la relación entre el currículum oculto y el control social está descartado por una preocupación por diseñar objetivos, y finalmente, la relación entre socialización y reproducción de clase, género y desigualdades sociales es ignorada debido a una anulante preocupación por encontrar formas de enseñar un conocimiento que en gran parte es predefinido (por ejemplo, Harty, 1979). Es importante enfatizar que las escuelas son vistas dentro de esta perspectiva como sitios meramente instruccionales. Se pasa por alto que las escuelas son también sitios culturales así como la noción de que las escuelas representan campos de contestación y lucha para los grupos diferencialmente investidos de poder cultural y económico. Esto último llega a ser evidente en el papel de la dominación que han desempeñado el discurso de la psicología del aprendizaje y el funcionalismo estructuralista en la definición de la escolarización, según la perspectiva tradicional. Excluyendo las mediaciones de clase y poder, la teoría educativa tradicional reduce la cultura a los así llamados estándares de la excelencia o simplemente la trata como una categoría neutral de las ciencias sociales. Ausente de la perspectiva tradicional está la noción de que la cultura se refiere a procesos específicos que envuelven relaciones antagónicas vividas entre diferentes grupos socioeconómicos con desigual acceso a los medios

de poder y a una resultante desigual habilidad de producir, distribuir y legitimar sus principios compartidos y sus experiencias (Gramsci, 1971; Hall y Jefferson, 1976). Por lo tanto, a partir de la perspectiva tradicional, se puede derivar muy poco sentido de cómo las escuelas funcionan en beneficio de la cultura dominante para reproducir la lógica y los valores de la sociedad existente.

En este punto se pueden trazar los principios de la que ha sido vagamente llamada "nueva sociología de la educación". En el centro de esta aproximación, aun en sus estadios más tempranos, estaba el intento de comprender cómo las escuelas constituían subjetividades y producían significado, y cómo estaban unidos a los problemas de poder y control (Young, 1971; Young y Whitty, 1977). En vez de separar el conocimiento del poder, los exponentes de esta nueva teoría argumentaban que lo que cuenta como conocimiento en cualquier sociedad, escuela o sitio social, presupone y constituye relaciones de poder específicas. La sociología crítica que se desarrolló a partir de estos intereses teóricos en relación entre poder y conocimiento fue importante porque cuestionó cómo el significado era producido en las escuelas y se debatía fuertemente en favor de un modo de teorización que cuestionara las categorías y prácticas de la escuela (Bates, 1981; Musgrave, 1980).

Eventualmente, la variante fenomenológica de la nueva sociología de la educación fue retada por los análisis críticos que argumentaban que los determinantes reales del control y cambio sociales no residían dentro de las tipificaciones y conciencia de los maestros sino en las estructuras políticas y económicas de la sociedad global. En otras palabras, la preocupación por la intervención humana y la transformación de la conciencia abrieron caminos al análisis de cómo las escuelas funcionaban como instituciones diseñadas para reproducir la lógica de la desigualdad y la dominación. Por lo tanto, la nueva sociología de la educación, mientras que todavía se enfocaba en la relación entre poder, dominación y escolarización, se encontró a sí misma distendida entre perspectivas que enfatizaban un estructuralismo unilateral o un enfoque limitado de la cultura y de la construcción social del conocimiento. Por un lado, el énfasis estaba puesto en localizar las relaciones de poder fuera de las escuelas, y en un intento por explicar cómo éstas penetraban y daban forma a la organización de las escuelas y a las relaciones sociales diarias en el salón de clases (Baron *et al.*, 1981). Por el otro lado, los acercamientos fenomenológicos y los basados en la interac-

ción se enfocaban en los procesos en el trabajo, en la producción y en la construcción del conocimiento en la escuela.

Al mismo tiempo que cada una de estas posiciones ha sido útil, han fallado en desarrollar una teoría de la escolarización que una dialécticamente la estructura y la intervención humana. Consecuentemente, han distorsionado o subteorizado aquellos momentos complejos y contradictorios que atan a las escuelas con el Estado y con la esfera económica. Extrañamente, estas perspectivas no sólo han ayudado a reproducir los mismos mecanismos de dominación que ellas han atacado sino que también han ignorado aquellos espacios ideológicos y culturales que hablan de resistencia y de la promesa de una pedagogía crítica transformadora.

El actual estancamiento en la nueva sociología de la educación se revela en su incapacidad de ir más allá de lo que he etiquetado como *teorías de la reproducción*. Esto es, a pesar de sus intentos de tomar ventaja del estructuralismo temprano y de las posiciones culturalistas, los parámetros teóricos de la nueva sociología han permanecido restringidos a las nociones unilaterales de poder e intervención humana que necesitan ser reconstruidos si han de emerger los fundamentos para una pedagogía crítica. Me remitiré ahora al análisis de estas oposiciones.

## TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN

En el sentido más general, las teorías de la reproducción toman el problema de cómo funcionan las escuelas en beneficio de la sociedad dominante como su preocupación central. De manera diferente a las ideas del funcionalismo estructural, ellas rechazan los supuestos de que las escuelas son instituciones democráticas que promueven la excelencia cultural, que el conocimiento está exento de valoración, y los modos objetivos de instrucción. En lugar de esto, las teorías de la reproducción se enfocan en cómo el poder es usado para mediar entre las escuelas y los intereses del capital. Dejando de lado la perspectiva oficial de la escolarización, esas teorías enfocan su análisis en cómo las escuelas utilizan sus recursos materiales e ideológicos para reproducir las relaciones sociales y las actitudes necesarias para sostener las divisiones sociales de trabajo que se requieren para la existencia de relaciones de producción. La

abrumadora preocupación de tales teorías reside en la política y en los mecanismos de dominación, más específicamente, en la forma en que éstos dejan su impresión en los patrones de las relaciones que atan a las escuelas con el orden industrial y el carácter de la vida diaria en las escuelas. Las teorías de la reproducción también comparten percepciones fundamentalmente diferentes de cómo el poder y el control funcionan en beneficio de la sociedad dominante tanto dentro como fuera de las escuelas.

Al hacer énfasis en la naturaleza determinante y en la primacía del Estado o de su economía política en la teoría y práctica educativas, las aproximaciones reproduccionistas han desempeñado un papel significativo en la exposición de los supuestos y propósitos ideológicos que se encuentran detrás de las retóricas de neutralidad y movilidad social, características de las perspectivas liberales y conservadoras de la escolarización. Incluso mientras tales acercamientos representan una ruptura teórica importante de los paradigmas teóricos funcionalistas e idealistas en la teoría educativa, todavía permanecen situados dentro de una problemática que, en última instancia, más que retar apoya a la lógica del orden existente. El punto aquí es que hay algunas deficiencias serias en las teorías de la reproducción existentes, la más importante de ellas es el rechazo a proponer una forma de crítica que demuestre la importancia teórica y práctica de las luchas contrahegemónicas.

Al fallar en el reconocimiento del grado en el que los oprimidos están constituidos por el capital o en no reconocer esos aspectos de la vida diaria a los cuales la ideología capitalista es indiferente, las teorías reproductivas están atrapadas en la lógica reduccionista que parece estar en contradicción con la finalidad o hasta con la posibilidad de desarrollar una teoría radical de la educación. En otras palabras, ni la promesa de la enseñanza de oposición ni la más circundada tarea del cambio social radical representan un momento importante en estas perspectivas. Las implicaciones de que estos acercamientos tengan por modelo a la pedagogía radical parecen obvias, puesto que entre el hecho de la dominación de clase, raza y género, y la promesa de contraideologías —implícitas en las contradicciones y tensiones de las experiencias en el salón de clases—, las teorías reproductivas proponen modelos de dominación que parecen tan completos que hasta las referencias a la resistencia o al cambio social suenan como expresiones inscritas en la locura. Al final, la negación abstracta abre camino a una inconfiable desespe-

ración, y la retórica de las aproximaciones reproduccionistas radicales señala una forma de teorización que pertenece a la racionalidad del existente sistema administrado, de la dominación corporativa.

Los defectos de tales acercamientos no son nuevos para la pedagogía radical. Las primeras críticas a las teorías de la reproducción han señalado su determinismo unilateral, su, de alguna manera simplista, visión de la reproducción social y cultural y su frecuente forma de teorización ahistórica (Young y Whitty, 1977; Giroux, 1981). Lo que desconcierta es que las críticas educativas radicales, especialmente en Estados Unidos,<sup>1</sup> han fracasado al no poder

<sup>1</sup> El punto aquí es que los estudiantes pueden mostrar conductas que violan las reglas de la escuela mientras que la lógica que da forma a tal conducta está firmemente enraizada en formas de hegemonía ideológica como el racismo y el sexismo. Además, el origen de tal hegemonía generalmente se origina fuera de la escuela, particularmente en la familia, en el grupo de amigos o en la cultura industrializada. En tales circunstancias, las escuelas se convierten en espacios sociales donde la conducta de oposición simplemente se extingue. En este caso, menos como crítica de la escolarización que como expresión de hegemonía ideológica. Esto se hace más claro en las suposiciones de McRobbie (1978) sobre jovencitas estudiantes de Inglaterra cuando al afirmar agresivamente su sexualidad parecen rechazar con énfasis la ideología oficial de la escuela —represiva de la sexualidad— en la limpieza, pasividad, obediencia y “femineidad”. Este rechazo se manifiesta en la forma de escribir los nombres de los novios en los escritorios, usar maquillajes y ropa pegada, hacer ostentación de sus preferencias sexuales por hombres mayores y maduros y pasar bastante tiempo hablando de muchachos y novios. Más que sugerir resistencia, pienso que este tipo de conducta de oposición muestra un modo opresivo de sexismo. Su principio de organización parece estar vinculado a las prácticas sociales conformadas con el objetivo de desarrollar exitosas relaciones sexuales y de matrimonio que subrayan una lógica que tiene poco que ver con la resistencia a las normas escolares pero mucho con el sexismo que caracteriza la vida de la clase trabajadora y con la cultura de masas en general.

Esto nos lleva a una problemática relacionada. Las teorías de la resistencia han ido muy lejos al ver a las escuelas como instituciones caracterizadas exclusivamente por formas de dominación ideológica. No se encuentra en esta teoría la idea de que las escuelas son también instituciones represivas que usan diversas coerciones del Estado, incluyendo a la policía y a la corte, para imponer la asistencia involuntaria a la escuela. Consecuentemente, en algunos casos, los estudiantes pueden permanecer totalmente indiferentes a la ideología dominante de la escuela, con sus respectivas recompensas y demandas. Su conducta dentro de la escuela puede ser alimentada por imperativos ideológicos que señalan problemas y preocupaciones que tienen muy poco que ver con la escuela en el sentido más directo. La escuela resulta ser el lugar donde se forja la naturaleza de oposición de estas preocupaciones. Tal conducta puede ser de oposición pero al mismo tiempo puede tener poco que ver con el indicador de protesta en contra de la lógica de la escolarización. Como en el caso de las muchachas de McRobbie, la cultura de la agresión sexual exhibida por ellas no sólo sugiere una enorme indiferencia hacia la escuela sino también una forma de ideología que no es compatible con la tarea de la reconstrucción social. En otras palabras, en el análisis final, esta forma de conducta de oposición se colapsa bajo el peso de su propia lógica dominante y no puede ser reconocida como resistencia.



abstraer y desarrollar elementos parcialmente articulados y potencialmente valiables dentro de las teorías de la reproducción existentes. Algunas de éstas ofrecen posibilidades concretas para desarrollar una teoría de la pedagogía radical, en este caso una teoría de la pedagogía que dé razón de la conexión entre estructura e intencionalidad, y que señale la necesidad de una conexión entre teoría crítica y acción social. Tal pedagogía debe ser sustentada en un proyecto político que hable no sólo por el interés en la libertad individual y en la reconstrucción social, sino que también tenga relevancia inmediata para los educadores como un modo viable de praxis.

Hay dos posiciones principales que emergen de un amplio rango de acercamientos reproducionistas que actualmente confían en modelos macrosociales para analizar la relación entre escolarización y las sociedades capitalistas de los países industriales avanzados de Occidente. Pero antes de identificar y examinar estas posiciones, quiero hacer hincapié en que las categorías en uso en este ensayo representan los términos ideales típicos que han sido endurecidos y comprimidos en bien de la claridad analítica. Las dos posiciones son: *a*) teorías de la reproducción social que tienen como ejemplos representativos el trabajo creativo de Althusser (1969, 1971) y de Bowles y Gintis (1976, 1980), y *b*) teorías de la producción cultural, con un enfoque primario en el trabajo de Pierre Bourdieu y sus colegas (1977a, 1977b), y en la investigación de Basil Bernstein (1977, 1981).

### *Las teorías de la reproducción social y la problemática de la ideología y del poder*

Las teorías de la reproducción toman como problema básico la noción de que las escuelas ocupan un papel central, si no crítico, en la reproducción de las formaciones sociales necesarias para sostener las relaciones capitalistas de producción. Haciéndolo más simple, las escuelas surgieron históricamente como sitios sociales que han integrado las tareas tradicionalmente separadas de reproducir habilidades de trabajo y de producir actitudes que legitimen las relaciones sociales en las que estas habilidades están localizadas. En otras palabras, históricamente los trabajadores se han entrenado, siguiendo programas de aprendizaje para lograr adquirir las habi-

lidades de trabajo necesarias para sus empleos (Aronowitz, 1973). De modo similar, la producción de conciencias compatibles con los intereses de la sociedad dominante estaba inicialmente convenida por la familia y el aparato de la industria de la cultura, en desarrollo (Adorno y Horkheimer, 1972). Las escuelas, bajo esta perspectiva, han integrado estas dos tareas, y aunque no son las únicas instituciones que lo llevan a cabo, sí son las más importantes. En resumen, la escolarización representa el sitio social principal para la construcción de subjetividades y disposiciones, y un lugar donde los estudiantes de diferentes clases sociales aprenden las habilidades necesarias para ocupar sus lugares específicos de clase en la división ocupacional del trabajo. Mientras que Althusser (1971), Bowles y Gintis (1976) hacen énfasis en los diferentes aspectos del proceso de reproducción, creen que el nexo entre economía y escuela representa el principal conjunto de relaciones en el mantenimiento y reproducción de los países industriales avanzados de Occidente. Más aún, exhiben una fuerte preocupación estructuralista al ocuparse de la manera en que los sistemas sociales ubican o estructuran a los sujetos humanos. Al analizar estas posiciones examinaré el trabajo de Althusser (1969, 1971) antes de ver la tesis de Bowles y Gintis (1976, 1980) y las implicaciones que tienen estas dos perspectivas para una teoría radical de la pedagogía.

### *Louis Althusser*

Hablando en términos generales, Althusser intenta abordar las diferentes cuestiones de cómo la fuerza de trabajo puede ser constituida para llenar el material importante y las funciones ideológicas necesarias para reproducir el modo de producción capitalista. Para Althusser (1971), esto incluye no sólo el entrenamiento de trabajadores en las habilidades y competencias necesarias para trabajar dentro del proceso de producción, sino también asegurar que los trabajadores incorporen las actitudes, valores y normas que ofrecen las disciplinas requeridas y el respeto esencial para el mantenimiento de las relaciones de producción existentes. Como Gramsci (1971), Althusser cree que poder mantener el sistema de producción existente y los arreglos de poder depende tanto del uso de la fuerza como del uso de la ideología. Por lo tanto, para él, la reproducción de "las condiciones de producción" (Althusser, 1971) resi-

de en tres momentos importantes interrelacionados en el proceso de producción, la acumulación del capital y la reproducción de las formaciones sociales características de las sociedades industrializadas. Éstas son: 1) la producción de valores que mantienen las relaciones de producción; 2) el uso de la fuerza y la ideología para sostener a las clases dominantes en todas las esferas de control importantes, y 3) la producción de conocimiento y habilidades relevantes para formas específicas de trabajo.

Ya que esta postura ha sido tratada extensamente por otros (Hirst, 1979; Erben y Gleeson, 1977; Callinicos, 1977; Aronowitz, 1981a) enfocaré mi análisis primeramente en la concepción de poder e ideología que emerge de la postura de Althusser.

Desechando las interpretaciones más vulgares del problema de la base-superestructura de la teoría marxista, Althusser (1971) argumenta que la relación de la base económica con las instituciones de la sociedad civil no pueden ser reducidas a la simple determinación de causa-efecto. En vez de eso, argumenta que los principios que legitiman las sociedades capitalistas industrializadas están enraizadas en las prácticas de autorregulación del Estado, que consisten en *el aparato represivo del Estado* que domina por la fuerza y está representado por el ejército, la policía, la corte y las prisiones; y los *aparatos ideológicos del Estado*, el cual gobierna principalmente a través del consentimiento y consiste en las escuelas, la familia, la estructura legal, los medios de comunicación masiva y otras instituciones. Aunque Althusser (1971) insiste en que en el resultado final, el ámbito económico es el modo más importante de determinación, logra escapar de una lectura ortodoxa de este problema. Lo hace afirmando que dentro de sociedades específicas, históricamente localizadas, hay un desplazamiento en su contradicción primaria de la lógica de la determinación y de la dominación, en la esfera económica, hacia otros niveles de determinación dentro de la totalidad social. Por ejemplo, argumenta que en el momento presente, la determinación principal para reproducir sociedades capitalistas reside en las instituciones del aparato ideológico del Estado. Yendo más a fondo, Althusser afirma que las escuelas en el capitalismo avanzado han llegado a ser *la* institución dominante para lograr la subyugación ideológica de la fuerza de trabajo, ya que son las escuelas las que enseñan las habilidades y la manera de aprender, que constituyen la subjetividad de generaciones futuras de trabajadores. Él sostiene que "[...] el aparato ideológico del Estado defini-

tivamente tiene el papel dominante, aunque difícilmente alguien presta oído a su música; ¡es tan silencioso! Ésta es la escuela” (Althusser, 1971). La teoría del Estado y de la reproducción, de Althusser, es claramente un avance importante sobre los supuestos tradicionales y liberales, ya que argumenta que el significado de la escuela puede ser comprendido dentro del contexto del aparato ideológico del Estado. Asimismo, disipa las teorías marxistas de la escolarización que afirman que las escuelas son simplemente el reflejo etéreo del orden económico. Las escuelas, en la perspectiva de Althusser, son instituciones relativamente autónomas que existen en una relación particular con la base económica, pero que al mismo tiempo tienen sus propias y específicas restricciones y prácticas.

Para él, las escuelas operan dentro de una estructura social definida por las relaciones sociales capitalistas y por la ideología; pero las relaciones sociales y las ideologías que median entre las escuelas y la base económica —sin mencionar al Estado— representan restricciones que son modificadas, alteradas, y en algunos casos contradichas por una variedad de fuerzas políticas y sociales. Lo que las escuelas *no hacen*, como conjunto de instituciones colectivas, es retar las bases estructurales del capitalismo, aunque hay individuos dentro de estas instituciones que pueden ofrecer fuertes críticas y modos de enseñanza de oposición. Las escuelas, como principal aparato ideológico del Estado, de acuerdo con Althusser, generalmente sirven bastante bien a su función política y suministran a los estudiantes las actitudes apropiadas para el trabajo y la ciudadanía. Estas actitudes incluyen “respecto a la división sociotécnica del trabajo y, esencialmente, las reglas del orden establecido por la dominación de clase” (Althusser, 1971).

Para nuestros propósitos, hay dos cuestionamientos en el esquema althusseriano: por un lado, está el problema del verdadero papel que desempeñan las escuelas en la reproducción del orden existente, por el otro, hay un problema crucial en cómo los mecanismos de reproducción se ejecutan en realidad dentro de tales instituciones. La respuesta de Althusser a la primera pregunta es clara, pero poco desarrollada teórica y empíricamente. Él afirma que las escuelas enseñan a los estudiantes tanto las habilidades que son necesarias para diferentes empleos en la fuerza de trabajo como las reglas de conducta apropiadas para continuar las relaciones sociales de producción existentes. Althusser (1969, 1971) intenta expli-

car la naturaleza de estas funciones a través de su noción de ideología.

En el análisis althusseriano de la escolarización, la ideología contiene dos elementos fundamentales. Primero, tiene una existencia material en los rituales, prácticas y procesos sociales que estructuran los trabajos cotidianos en las escuelas. Por ejemplo, las prácticas ideológicas pueden encontrarse en la materialidad de la arquitectura del edificio escolar; esto es, en la categorización de materias académicas separadas al tiempo que son concretamente exhibidas en diferentes departamentos, frecuentemente alojadas en diferentes edificios o ubicadas en distintos pisos; en las relaciones jerárquicas entre maestros y alumnos inscritos en el salón de conferencias donde “[...] la disposición de los asientos —bancas en hileras ascendentes ante un atril elevado— dicta el flujo de información, y sirve para neutralizar la autoridad del profesor” (Hebdige, 1979). Segundo, la ideología ni produce conciencia ni un pasivo y voluntario acatamiento. En vez de esto, funciona como un sistema de representaciones, llevando significados e ideas que estructuran el inconsciente de los estudiantes. El efecto es inducir en ellos una “relación imaginaria [...] con sus condiciones reales de existencia” (Althusser, 1971). Althusser escribe extensamente acerca de este problema:

Es costumbre sugerir que la ideología pertenece a la región de la conciencia. [...] En verdad, la ideología tiene muy poco que ver con la conciencia [...] Es profundamente inconsciente, aun cuando se presenta a sí misma en forma de reflejo. La ideología es de hecho un sistema de representaciones, pero en la mayoría de los casos estas representaciones no tienen nada que ver con la “conciencia”; son generalmente imágenes y ocasionalmente conceptos, pero son estructuras que se imponen en la vasta mayoría de los hombres, no a través de su “conciencia”. Son objetos culturales percibidos, aceptados y sufridos y actúan funcionalmente sobre los hombres en un proceso que escapa a ellos mismos. Los hombres viven sus ideologías como los cartesianos “vieron” la luna a doscientos pasos de distancia: no del todo como forma de conciencia sino como objeto de su “mundo” —como su mundo en sí mismo (Althusser, 1969).

La idea de ideología en Althusser ocupa una posición central en su perspectiva del poder y la dominación. La interacción entre poder y dominación en esta perspectiva es visible en dos niveles importantes. En el macronivel, la noción de la materialidad de la ideología subraya no sólo la naturaleza política del espacio, del tiempo, de la

rutina y de los rituales como funcionan dentro de determinados marcos institucionales, sino que también aclara la relación entre el capital y las clases dominantes en la apropiación y uso de aparatos considerados esenciales para la producción de ideologías y experiencias vividas. A la noción de que las ideas están flotando libremente o a la igualmente reduccionista noción de cultura como mera excelencia, les son asestadas un efectivo revés en esta crítica, misma que es ampliada en el trabajo de Foucault (1977). En otro nivel, la discusión de Althusser más centrada en los efectos de la ideología, específicamente su afirmación de que ésta es una característica de la inconsciencia en proceso de estructuración, señala la relación entre la psicología profunda y la dominación que por sí misma plantea una serie de problemas importantes, particularmente en las formas de la teoría educativa en donde aparece una preocupación unilateral por los aspectos cognoscitivos de la enseñanza que aún no ha sido cuestionada. Desafortunadamente, Althusser (1969, 1971) ubica estas ideas en un marco de referencia teórico que se basa en la noción reduccionista de poder y en una visión unidimensional de la intervención humana.

Como una serie de críticos lo han señalado (Erbeen y Gleeson, 1977; Aronowitz, 1981a; Willis, 1981), Althusser ha delineado una teoría de la dominación en la cual las necesidades del capital llegan a ser distintas de los efectos de las relaciones sociales capitalistas. De hecho, la noción de dominación de Althusser (1971) es tan unilateral que es imposible deducir, desde su perspectiva, la posibilidad de ideologías que sean opuestas en naturaleza (Hall, 1981). Esto es importante porque sugiere que las escuelas *no* son vistas como sitios sociales marcados por la interacción de la dominación, el acomodamiento y la lucha, sino como lugares que funcionan fluidamente para reproducir una fuerza de trabajo dócil.

La ideología, en esta perspectiva, no es tratada dialécticamente en una serie de instancias. Primero, la ideología se colapsa dentro de una teoría de la dominación que restringe su significado a tal grado que aparece como "fuerza" capaz de invalidar o tornar difusa cualquier tipo de resistencia. La ideología, en este caso, no es simplemente el momento negativo de la experiencia vivida de los seres humanos; su lugar de operación, en el nivel de la inconsciencia, aparece para hacerla inmune a la reflexión y a la crítica. En un segundo tratamiento no dialéctico del concepto, la ideología se convierte en un medio de opresión institucional que parece funcio-

nar tan eficientemente que el Estado y sus aparatos ideológicos son presentados como parte de una fantasía estática y administrativa. En esta perspectiva, las escuelas y otros sitios sociales parecen libres de hasta el mínimo vestigio de conflicto, contradicción y lucha. Finalmente, Althusser ha desarrollado una noción de poder que parece eliminar la intervención humana. La noción de que los seres humanos no son sujetos homogéneamente constituidos ni portadores pasivos de papeles está perdido en el análisis de Althusser (1971). En efecto, no hay teoría de mediación en esta perspectiva, ni hay una concepción de cómo la gente se apropia, selecciona, acomoda o simplemente genera significados. En vez de eso, en el esquema reduccionista de Althusser, los seres humanos son relegados al papel estático de portadores, transportadores de significados predefinidos, agentes de ideologías hegemónicas inscritas en su psique como cicatrices inamovibles. Consecuentemente es imposible explicar desde esta perspectiva cuáles son los mecanismos que trabajan para permitir o caracterizar a las escuelas como instituciones relativamente autónomas.

El trabajo de Althusser (1971) contrasta marcadamente con el trabajo de Bowles y Gintis (1976), quienes sí señalan algunos de los mecanismos específicos de la escolarización que sirven a la lógica del capital. Si la clase trabajadora ha de ser juzgada como muda o inerte, al menos merecemos un vistazo de cómo la maquinaria de opresión los hace “cojear y brincar” hacia su puesto designado en el escalafón del proceso laboral. Dejando de lado exageraciones, una razón para el fracaso de Althusser es que dio forma a una teoría de la reproducción y de la dominación en un nivel de abstracción que parece no ser conformado por la interacción concreta de las relaciones de poder. Como Willis y Corrigan lo señalan, “si la dominación pura tiene algún significado, éste sólo puede ser en conjuntos formales de posibilidades y relaciones abstractas. En las luchas materiales vulgares la oposición toma su significado a través de la práctica” (Willis y Corrigan, 1980). El punto aquí es que al final, Althusser cae víctima de un sistema abstracto de poder y dominación que parece sufrir de la misma reificación que analiza. En vez de ofrecer una comprensión dialéctica de la lógica de la dominación, la ha conservado religiosamente en un sistema formal que está tan aislado como teóricamente empobrecido en torno a las nociones de lucha e intervención humanas.

*Bowles y Gintis*

Bowles y Gintis (1976) comparten la noción básica de Althusser sobre el papel de la escolarización en la sociedad capitalista. Esto es, como Althusser, Bowles y Gintis creen que las escuelas tienen dos funciones en la sociedad capitalista. Una función esencial es la reproducción de la fuerza de trabajo necesaria para la acumulación del capital. Esto es proporcionado por las escuelas a través de la selección y el entrenamiento diferencial al agrupar a los estudiantes por clase y género con respecto a las “habilidades técnicas y cognitivas requeridas para un adecuado desempeño del empleo” (Bowles y Gintis, 1976) en la jerárquica división social del trabajo. La segunda función esencial requiere de la reproducción de formas de conciencia, disposiciones y valores necesarios para el mantenimiento de “instituciones y relaciones sociales que faciliten la conversión del trabajo en ganancia” (*ibid.*).

Althusser (1971) usó el concepto de ideología para hacernos ver el papel que desempeñan las escuelas para asegurar la dominación de la clase trabajadora, Bowles y Gintis nos llevan por una ruta similar pero emplean un vehículo teórico diferente. En vez del avasallador peso del aparato ideológico del Estado, se nos da una noción del *principio de correspondencia*. En términos amplios, el principio propone que los patrones jerárquicamente estructurados de valores, normas y habilidades que caracterizan a la fuerza de trabajo y la dinámica de la interacción de clase bajo el capitalismo, están reflejadas en la dinámica social del encuentro diario en el salón de clases. Las relaciones sociales en el salón de clases inculcan en los estudiantes las actitudes y disposiciones necesarias para la aceptación de los imperativos económicos y sociales de una economía capitalista, Bowles y Gintis claramente especifican la naturaleza de su análisis estructural:

El sistema educativo ayuda a integrar a la juventud dentro del sistema económico, a través de la correspondencia estructural entre sus relaciones sociales y las de producción. La estructura de las relaciones sociales en educación no sólo curte al estudiante para la disciplina del lugar de trabajo, sino que también desarrolla los tipos de comportamiento, modos de conservación propia, autoimagen e identificaciones sociales que son ingredientes cruciales para su adecuación en el trabajo. Específicamente, las relaciones sociales de educación entre administradores y maestros, maes-



tros y estudiantes, estudiantes y su trabajo, son una réplica de la división jerárquica del trabajo (Bowles y Gintis, 1976).

Si bien Bowles y Gintis son de utilidad al señalar las relaciones sociales específicas del salón de clases como procesos sociales que unen a las escuelas con determinadas fuerzas en el lugar de trabajo, finalmente proponen una teoría de la reproducción social que es demasiado simplificada y sobredeterminada. Su argumento no sólo señala un adulterado “constante ajuste” entre escuelas y trabajo, sino que lo hace ignorando problemas importantes relacionados con el papel de la conciencia, la ideología y la resistencia en el proceso de escolarización. En otras palabras, el control dominante en esta perspectiva está caracterizado por una forma de análisis que pasa por alto el hecho de que las estructuras sociales así como la escuela y el lugar de trabajo representan “[...] tanto el medio como el resultado de las prácticas de reproducción” (Giddens, 1979). La noción de que la acción y la estructura humanas se presuponen una a la otra es ignorado por Bowles y Gintis en favor del modelo de correspondencia, en el cual el sujeto se disuelve bajo el peso de las restricciones estructurales que aparecen para formar tanto la personalidad como el lugar de trabajo (Best y Connolly, 1979).

Lo que se descuida en la noción de “correspondencia” no es sólo el problema de la resistencia sino también cualquier intento por delinear las formas complejas en las que están constituidas las subjetividades de la clase trabajadora. En vez de un análisis de la forma en que funcionan varios sitios con sus ideologías complejas y con sus diferentes niveles de restricciones estructurales para producir una clase trabajadora marcada por una variedad de distinciones, se nos presenta una imagen homogénea de la vida de la clase trabajadora conformada solamente por la lógica de la dominación. El esfuerzo hacia la creación propia parece estar generado, para ellos, por los dominadores, quienes son presentados bajo la rúbrica de la armonía espuria.

Al faltar una teoría de la conciencia y de la ideología, Bowles y Gintis ignoran totalmente lo que se enseña en las escuelas y el hecho de que el conocimiento en el salón de clases está mediado por la cultura de la escuela, o del significado que le dan los maestros y estudiantes durante el estudio. Los autores no ofrecen herramientas conceptuales para explicar el problema de cómo el conocimiento es consumido y producido en el marco escolar. Ésta es una

posición teórica que refuerza la idea de que es muy poco lo que los educadores pueden hacer para cambiar las circunstancias o la situación. En pocas palabras, en esta explicación no sólo desaparecen las contradicciones y tensiones sino también la promesa de una pedagogía crítica y del cambio social.

Para ser justos con Bowles y Gintis, debe enfatizarse que su trabajo ha hecho una serie de contribuciones positivas a la teoría educativa. Debido a que ya la he analizado con detalle en otra parte (Giroux, 1981), simplemente mencionaré algunas de las contribuciones más sobresalientes. Primero, los trabajos iniciales mejoraron nuestro conocimiento de cómo los mecanismos del currículum oculto trabajaban a través de las relaciones sociales en el salón de clases. Segundo, su esfuerzo fue invaluable al articular la relación entre modos específicos de escolarización —según clase y género— con los procesos sociales en el lugar de trabajo. Asimismo, Bowles y Gintis ayudaron a aclarar las dimensiones no cognitivas de dominación al enfocar el papel que las escuelas desempeñaban en la producción de ciertos tipos de rasgos de personalidad. Más aún, en su trabajo más reciente, estos autores han discutido el valor de las contradicciones en el proceso de la reproducción social así como la importancia de sitios sociales como la familia (Bowles y Gintis, 1981). Pero a pesar de estos avances teóricos se dice muy poco acerca de la conciencia o de cómo las escuelas producen las subjetividades que no son subsumidas dentro de los imperativos de la reproducción.

## CONCLUSIÓN

En resumen, tanto Althusser (1971) como Bowles y Gintis (1976) fallaron tanto en su definición de hegemonía, al no hacerla en términos que postularan un relación dialéctica entre poder, ideología y resistencia, como al no ofrecer un marco de referencia para desarrollar una forma viable de pedagogía radical. Ambas posturas relegan la intervención humana a un modelo pasivo de socialización que hace demasiado énfasis en la dominación, mientras que ignora las contradicciones y las formas de resistencia que también caracterizan a los sitios sociales como son las escuelas y el lugar de trabajo. Además, ambas posturas enfatizan la noción de reproduc-

ción social a expensas de la reproducción cultural, y a pesar de la insistencia de Althusser en el papel de la ideología como mecanismo de dominación, el concepto esencialmente funciona para mistificar más que para explicar cómo la gente resiste, escapa o cambia el "aplastante" peso del orden social existente.

También es importante hacer notar que, en estas perspectivas, los mecanismos de poder y dominación no sólo están poco desarrollados o ignorados, sino que también existe una falla al considerar que la dominación es siempre total, o que el poder en sí mismo no es más que una fuerza negativa que se puede reducir a la esfera económica o al aparato del Estado. En la perspectiva de la reproducción está ausente cualquier consideración seria de las escuelas como sitios sociales que producen y reproducen las formas ideológicas y culturales que se encuentran en oposición a los valores y prácticas dominantes. Al ignorar la noción de que las ideologías dominantes y los procesos sociales tienen que ser mediados, más que reproducidos por el campo cultural de las escuelas, los teóricos de la reproducción social se eximen de una de las cuestiones centrales en cualquier teoría de la reproducción, esto es, del problema de explicar tanto la naturaleza como la existencia de contradicciones y patrones de oposición en las escuelas. La existencia de dichos patrones sugiere que las prácticas y los valores educativos dominantes tienen que ser vistos en tal forma que sus efectos determinantes no puedan ni ser garantizados ni tomados como hechos (Moore, 1978, 1979).

Un acercamiento más viable para comprender el papel que tienen las escuelas en el proceso de la reproducción social de las relaciones de clase y género, debería enfocarse en el papel que el campo cultural desempeña en las escuelas como fuerza mediadora dentro de la interacción compleja de la reproducción y la resistencia. En este punto, nos remitiremos a los teóricos de la reproducción cultural.

#### TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN CULTURAL

Las teorías de la reproducción cultural empiezan precisamente en el punto donde terminan las teorías de la reproducción social. Esto es, el trabajo de Althusser (1971) y el de Bowles y Gintis (1976) están

caracterizados por una falla singular al no poder desarrollar una teoría de la conciencia y de la cultura, mientras que las teorías de la reproducción cultural han hecho un gran esfuerzo para desarrollar una sociología del currículum que vincule la cultura, clase y dominación con la lógica y los imperativos de la escuela. En otras palabras, los teóricos de la reproducción cultural están preocupados por el problema de cómo pueden repetirse y reproducirse a sí mismas las sociedades capitalistas, pero el foco de su preocupación por los problemas del control social se centra alrededor de un análisis de los principios que subyacen a la estructura y a la transmisión del campo cultural de la escuela, como en la forma en que la cultura de la escuela es producida, seleccionada y legitimada. En otras palabras, se le da prioridad al papel mediador de la cultura en la reproducción de las clases sociales por sobre el estudio de los problemas relacionados, como son el origen y las consecuencias de la desigualdad económica. El trabajo de Pierre Bourdieu y sus colegas (1977a, 1977b) en Francia y el de Basil Bernstein (1977) en Inglaterra representan dos perspectivas instrumentales para estudiar la posición de la reproducción cultural.

### *Pierre Bourdieu*

Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1977a) han realizado un esfuerzo sostenido para desarrollar una sociología del currículum que vincule cultura, clase y dominación, por un lado, y escuela, conocimiento y biografía por el otro. Bourdieu y Passeron rechazan los supuestos reproductivos que ven a la escuela simplemente como un espejo de la sociedad y argumentan que éstas son instituciones relativamente autónomas, sólo indirectamente influidas por instituciones políticas y económicas más poderosas. En vez de estar directamente vinculadas al poder de un élite económica, las escuelas son vistas como parte de un universo más amplio de instituciones simbólicas que, en vez de imponer docilidad y opresión, reproducen sutilmente las relaciones existentes de poder a través de la producción y distribución de una cultura dominante que tácitamente confirma lo que significa ser educado.

La teoría de Bourdieu de la reproducción cultural empieza con la suposición de que las sociedades divididas en clases y las configuraciones ideológicas y materiales sobre las que descansan, están

mediadas y reproducidas, en parte, por medio de lo que él llama la “violencia simbólica” (1979). Esto es, el control de la clase no es el crudo y simple reflejo de la imposición del poder económico en sí en las formas de fuerza y dominación abiertas. En vez de eso, está constituido a través del más sutil ejercicio del poder simbólico llevado a cabo por la clase gobernante “para imponer una definición del mundo social que es consistente con sus intereses” (Bourdieu, 1979). La cultura desde esta perspectiva se convierte en el vínculo mediador entre los intereses de la clase gobernante y la vida cotidiana. Esto plantea los intereses políticos y económicos de las clases dominantes, no como arbitrarios e históricamente contingentes sino como elementos naturales y necesarios del orden social.

La educación es vista como una fuerza social y política importante para el proceso de la reproducción de clase, ya que el aparecer como “transmisora” imparcial y neutral de los beneficios de una cultura valiosa, la escuela puede promover la desigualdad en nombre de la justicia y la objetividad. Éste es un punto importante en el análisis de Bourdieu (1977a, 1977b), porque a través de este argumento rechaza tanto la posición idealista —que ve a las escuelas como independientes de fuerzas externas—, como a las críticas ortodoxas radicales en las cuales las escuelas meramente reflejan las necesidades del sistema económico. En contraste con estas posiciones, Bourdieu argumenta que es precisamente la autonomía relativa del sistema educativo lo que le permite servir a las demandas externas bajo el pretexto de independencia y neutralidad; esto es, encubrir la función social que realiza y por lo tanto desempeñarla más efectivamente (Bourdieu, 1977a). A partir de este análisis, nosotros hemos comenzado a beneficiarnos más al entender cómo la escuela de hecho desempeña sus funciones de reproducción cultural.

Los conceptos de capital cultural y *habitus* son centrales para comprender el análisis de Bourdieu (1977a, 1977b) de cómo los mecanismos de reproducción cultural funcionan concretamente dentro de las escuelas. El primer concepto, capital cultural, se refiere por un lado a los diferentes conjuntos de competencia lingüísticas y culturales que heredan los individuos por medio de límites establecidos debido a la clase social de sus familias. En términos más específicos, un niño hereda de su familia grupos de significados, calidades de estilo, modos de pensamiento, tipos y disposiciones, a los cuales les son asignados cierto valor social y estatus, como resultado de lo que la clase o clases dominantes etiquetan

como el capital cultural más valioso. Las escuelas desempeñan un papel particularmente importante tanto en legitimar como en reproducir la cultura dominante, ya que, especialmente en el nivel de la educación superior, incorporan los intereses e ideologías de clase que sacan provecho del tipo de familiaridad y del conjunto de habilidades que sólo algunos alumnos han recibido por parte de sus antecedentes familiares y de sus relaciones de clase. Por ejemplo, los estudiantes cuyas familias tienen una débil conexión con formas de capital cultural altamente valuadas por la sociedad dominante, están en una decidida desventaja. Bourdieu resume bien el proceso cuando argumenta que el sistema educativo:

[...] ofrece información y entrenamiento que pueden ser recibidos y adquiridos sólo por sujetos dotados con los sistemas de predisposiciones que son la condición para el éxito de la transmisión y de la inculcación de la cultura. Asegurando dar explícitamente a todos lo que implícitamente demanda de cada uno, el sistema educativo reclama igualmente a todos que no dan lo que tienen. Esto consiste principalmente en la competencia lingüística y cultural y las relaciones de familiaridad con la cultura, mismas que solamente pueden ser producidas por la crianza familiar cuando ésta transmite la cultura dominante (Bourdieu, 1977c).

Dentro de la lógica de este análisis, la dinámica de la reproducción cultural funciona en dos formas importantes. Primero, las clases dominantes ejercen su poder al definir lo que cuenta como significado y, al hacer eso, disfrazan esta "arbitrariedad cultural" en nombre de la neutralidad que enmascara su fundamento ideológico. Éste es un punto importante porque Bourdieu y Passeron (1977a) lo usan para ilustrar de manera convincente la "naturaleza ilusoria de todos los discursos que asumen el ambiente del estudiante como homogéneo" (Boudelot y Estabiet, 1971). Lo que aquí se argumenta es que los efectos de clase llegan a las profundidades del cuerpo estudiantil universitario y son replicados en las diferentes formas en las que distintos grupos de estudiantes relacionan la cultura, ideología y políticas de la escuela. Segundo, la clase y el poder se conectan con la producción cultural dominante no sólo en la estructura y evaluación del currículum escolar sino también en las disposiciones de los oprimidos, quienes participan activamente en su propio sometimiento. Esto llega a ser más claro si examinamos la noción de *habitus* que plantea Bourdieu.

De acuerdo con Bourdieu, el *habitus* se refiere a las disposiciones subjetivas que reflejan una gramática social basada en la clase respecto del gusto, conocimiento y conducta inscritos permanentemente en el “esquema del cuerpo y esquemas de los pensamientos” (Bourdieu, 1977b) de cada persona en desarrollo. Este *habitus*, o competencias internalizadas y conjunto de necesidades estructuradas, representa el vínculo mediador entre estructuras, prácticas sociales y reproducción. Esto es, el sistema de “violencia simbólica” no se impone a sí mismo mecánicamente en el oprimido; éste es, al menos en parte, reproducido por ellos, debido a que el *habitus* gobierna prácticas que asigna límites a sus “operaciones de invención” (*ibid.*). En otras palabras, las estructuras objetivas —lenguaje, escuelas, familias— tienden a producir disposiciones que en su turno estructuran experiencias sociales que reproducen las mismas estructuras objetivas.

El valor de la teoría educativa de Bourdieu se centra alrededor de su análisis político de cultura, en su examen de cómo la cultura dominante es producida en las escuelas y en su intento por desarrollar una noción de psicología profunda que explicara parcialmente la pregunta de por qué el dominado toma parte en su propia opresión. Aunque son importantes los avances teóricos de Bourdieu, especialmente los modelos de escolarización, liberal y estructural-funcionalista, éstos permanecen atrapados en las nociones de poder y dominación que son unilaterales y sobredeterminadas. Por ejemplo, tan importante como la noción de *habitus* es la vinculación del concepto de dominación a la estructura de las necesidades de la personalidad; su definición y uso constituyen una camisa de fuerza conceptual que no ofrece espacio para la modificación o el escape. Por lo tanto, la noción de *habitus* sofoca la posibilidad del cambio social y se colapsa en una forma de ideología de la administración. Más específicamente, Bourdieu (1979b) descuida el supuesto de que el pensamiento reflexivo puede conducir a prácticas sociales que cualitativamente reestructuren la disposición o estructura de necesidades propias, el *habitus* de uno (Heller, 1974). Consecuentemente, Bourdieu (1977b) termina con una teoría de hegemonía irreversiblemente enraizada en la estructura de la personalidad; al hacer eso, parece provocar un corto circuito con la esperanza de la transformación individual y social.

Igualmente importante es el hecho de que la cultura, en la perspectiva de Bourdieu, representa un proceso de dominación en

un solo sentido. Como resultado, sugiere falsamente que el conocimiento y las formas culturales de la clase trabajadora son tanto homogéneas como un mero pálido reflejo del capital cultural dominante. La producción cultural de la clase trabajadora y su vínculo con la reproducción cultural a través del proceso de resistencia, incorporación, o acomodamiento no está reconocida por Bourdieu. El colapso de la cultura y de la clase dentro de la dinámica de la reproducción de la cultura dominante plantea una serie de problemas significativos. Primero, tal descripción elimina el conflicto dentro y entre las diferentes clases. Por lo tanto, nociones como lucha, diversidad e intervención humana se pierden en una perspectiva reduccionista de la naturaleza humana y de la historia. Segundo, al reducir a las clases a entidades homogéneas, cuyas únicas diferencias están basadas en si ejercitan o responden al poder, Bourdieu (1977a) no suministra una oportunidad teórica para explicar la forma en que la dominación cultural y la resistencia son mediadas a través de la interconexión de raza, género y clase (Arnot, 1981). Esta idea es importante no sólo porque indica que hay elementos en la sociedad que estructuran distinciones importantes dentro y entre las clases sociales, sino porque también hay formas de producción cultural que no son específicas de una clase, así como hay modos de comportamiento e ideologías a las que el capital es relativamente indiferente. Lo que falta en el análisis de Bourdieu es la noción de que la cultura es un proceso que *tanto* se estructura *como* se transforma. Davies captura esta dinámica en su comentario: "La cultura se refiere paradójicamente a la adaptación por la conservación y la subordinación de unas clases a otras, y a la oposición, resistencia y lucha creativa para el cambio" (Davies, 1981).

Los análisis de Bourdieu (1977a, 1979) también sufren un tratamiento unilateral de la ideología. En este caso, los valores, significados y códigos de la clase gobernante parecen existir fuera de una teoría de lucha e imposición. La ideología como una construcción que vincula las relaciones de significado con las relaciones de poder en una forma dialéctica está ausente en esta perspectiva. Esto es, mientras que es de utilidad argumentar —como lo hace Bourdieu—, que las ideologías dominantes son transmitidas por las escuelas y activamente incorporadas por los estudiantes, es igualmente importante recordar que las ideologías también son impuestas a los estudiantes quienes ocasionalmente las ven como contrarias a sus propios intereses y quienes resisten abiertamente o se ajustan sola-



mente bajo la presión de las autoridades de la escuela. La idea aquí es que las ideologías dominantes no son simplemente transmitidas por las escuelas, ni son practicadas en el vacío. Por el contrario, con frecuencia son enfrentadas con resistencia por maestros, estudiantes o padres y, por lo tanto, para tener éxito, deben reprimir la producción de contraideologías. Asimismo, las escuelas no son simplemente instituciones estáticas que reproducen la ideología dominante, son también agentes activos en esta construcción. Como Connell *et al.*, lo señalan en uno de sus estudios etnográficos sobre una escuela de la clase gobernante:

La escuela genera prácticas por las que la clase es renovada, integrada y reconstituida frente a cambios en su propia composición y en las circunstancias sociales en general en las que trata de sobrevivir y prosperar. (Ésta es una práctica inclusiva que va desde la fiesta de la escuela, los deportes del sábado, la semanal cena nocturna con los padres, la organización del mercado de matrimonios —por ejemplo, los bailes interescolares— y las redes informales de negocios y profesiones para la regulación de la membresía de clase, revisión de ideología, y subordinación de intereses particulares a los de la clase como un todo.) La escuela de la clase gobernante no es meramente un agente de clase; es una parte importante y activa de ésta. En pocas palabras, es orgánica a su clase. Bourdieu escribió un ensayo famoso de la escuela como conservadora; sugeriríamos que un énfasis similar debería ser puesto en la escuela como constructora (Connell *et al.*, 1981).

Al fracasar en el desarrollo de una teoría de la ideología que hable de la manera en que los seres humanos dialécticamente crean, resisten y se acomodan a sí mismos a las ideologías dominantes, Bourdieu excluye tanto la naturaleza activa de la dominación como la naturaleza activa de la resistencia. Consecuentemente, al reducir la dinámica de la dominación y construcción ideológicas a un proceso de transmisión, la noción de ideología es reificada y reducida a una categoría estructural estática.

Por supuesto, Bourdieu (1977a) ofrece un servicio teórico al vincular a la familia con la escuela en su teoría de la reproducción cultural; pero su rechazo a examinar cómo surgen las contradicciones por medio de divisiones internas de edad, sexo y raza, o entre las diferentes clases sociales, plantea la pregunta de por qué uno se debería molestar, en primer término, en estudiar el problema de la dominación de la clase trabajadora, si particularmente esto parece

parte de una pesadilla orwelliana que es tan irreversible como injusta. Es importante añadir, a pesar de Bourdieu, que las escuelas no simplemente usurpan el capital cultural de los hogares y comunidades de la clase trabajadora. En el contexto de la escuela se desarrollan relaciones complejas y éstas necesitan ser analizadas (Clarke *et al.*, 1979; Hakken, 1980). Vale la pena seguir esta idea. R. Timothy Sieber (1982) argumenta que la noción de Bourdieu del éxito académico, que vincula competencia y experiencias culturales lingüísticas *a priori* basadas en la división de clase con la posición privilegiada de los estudiantes universitarios de las clases medias, contiene algunas revelaciones teóricas de cómo trabaja el proceso de reproducción social y cultural en la educación superior. Pero él acredita su honor argumentando que el modelo de análisis de Bourdieu reifica la forma en que los mecanismos de la reproducción social y cultural trabajan en las escuelas primarias urbanas. Por ejemplo, el estudio etnográfico de Sieber (1982) de una escuela primaria pública en Nueva York no sólo reveló que debido a las competencias y experiencias culturales de los estudiantes de clase media, les fueron concedidos privilegios académicos específicos y libertades negadas a los estudiantes puertorriqueños y de la clase trabajadora de la escuela. Estos “sitios privilegiados” y beneficios educacionales suministrados a los estudiantes de la clase media también fueron el resultado de una larga lucha del segmento de la clase media de la comunidad en contra de los residentes, predominantemente de la clase trabajadora. La predominancia de la cultura de la clase media en esta escuela, era el resultado de una lucha política y, contrariamente a la posición de Bourdieu, estaba activa y sistemáticamente desarrollada “tanto dentro como fuera de la escuela” por padres de la clase media (Sieber, 1982). Sieber narra a este respecto:

(M)i investigación conjunta acerca de la escuela y de la comunidad amplias revelaron algo que pudiera haber permanecido escondido si hubiera confinado mis investigaciones al salón de clases solamente. El privilegio otorgado en las escuelas a los niños de la clase media no fue simplemente el resultado de la ventaja cultural alcanzada durante su crianza; de hecho, su cultura “clasesmedia” estaba en conflicto con muchos puntos de la cultura de la escuela y de su personal. El éxito de los niños de la clase media en P.S. 4. más que otra cosa, había sido alcanzado sólo a través de una historia de conflictos políticos en marcha que habían puesto a sus padres en contra

del personal de la escuela, así como también en contra de otros padres. Verdaderamente, los eventos del salón de clase que estaba atestiguando eran el producto de un proceso mucho más amplio de aristocratización que los padres de la clase media habían traído a Chestnut Heights durante la década anterior [...] En el caso de las escuelas primarias urbanas, tales como P.S. 4, de cualquier modo, el modelo de Bourdieu parece reificar el proceso por el que las escuelas realzan el capital cultural de las élites, subestimando la parte que los padres y las fuerzas de la comunidad tienen en este proceso. La presente consideración de historia de la comunidad, relaciones entre escuela y comunidad, y la participación de los padres de la clase media indican que luchas políticas intensas fueron factores clave en el establecimiento de la educación de la élite en P.S. 4 (Sieber, 1982).

Angela McRobbie (1980) presenta una crítica similar. Ella argumenta que los educadores necesitan tomar en cuenta las divisiones sociales y sexuales del trabajo para los estudios culturales, y que los análisis marxistas en general han ignorado esto último al ver la relación entre familia y escuela. Ella indica que la complejidad de tales relaciones plantea preguntas no sólo acerca de la dominación sino también de las fuerzas determinantes que inconscientemente promueven la resistencia. Por ejemplo, las escuelas pueden poner a los niños en contra de sus culturas familiares, pueden ofrecer modelos más progresistas de relaciones de género que los que existen en su familia, o pueden subrayar modos de dominación que permiten a los estudiantes comprender los límites de las estructuras de la escuela y de la familia dentro de la sociedad global. Uno se pregunta cómo explicaría la teoría de la dominación de Bourdieu el comportamiento de un grupo de estudiantes de quinto año, de Toronto, de la manera en que su maestro hace la crónica, retomada aquí por McLaren (1980):

—¡Hay que tener clase de arte hoy en la tarde, señor McLaren!

—Sí, ¡queremos arte!

—Bueno, debemos tener matemáticas hoy en la tarde, quizás cuando hayamos acabado...

—¡Queremos una modelo desnuda [...] una con tetas tan grandes que se asomen hasta aquí!

—[...] y mucho vello aquí abajo.

—¡Ustedes están enfermos! ¿Esto es en todo lo que piensan?

—¡Cállate Sandra! ¡Sólo piensas en hombres desnudos!

—Barry es un joto. ¡Él piensa en hombres desnudos también!

—¡Maestro! ¡hay que jugar hockey de piso mejor!

—¡Odio el hockey de piso!

—¡No queremos niñas! ¡Hey, maestro! deje a las niñas saltar la cuerda o algo, y nosotros hav que jugar hockey de piso!

—No habrá nada de juego hasta que acabemos con lo de matemáticas.

—Debería permitirseles a los niños elegir algunas veces. ¡Usted dijo eso!

—Sí, usted nunca nos deja divertir de a veras.

—Está bien. ¿Qué significa “divertirse de a veras”?

—Si quisiéramos ir a algunos lados, al arroyo o algo, dicen que nos debería dejar [...]

—[...] Abran sus libros en el repaso de matemáticas en la página cincuenta y uno.

—Espérese, ¡no tengo mi lápiz!

—¡Todo porque lo usaste para picar a un niñito a la hora de recreo y el maestro te lo quitó!

—Se perdió [...]

—Mira, puedes usar mi lápiz.

—¡Gracias maestro! ¡Hey, miren! ¡Le robé el lápiz al maestro!

—¿Puedo encender el radio en la clase de arte?

—Bajito, sí... bajito ¡Pero primero, matemáticas!

—¡Hey, Sandra!, ¡súbete a tu banca y quítate la blusa!

—¡Si alguien no acaba este examen se le pone una nota y se lo lleva a firmar a su casa!

—¡Maestro! Me da una nota, por favor. ¡Me encantan las notas!

—¡A mí también! ¡Quiero una nota que diga que soy malo!

—¡Todos fórmense para las malas notas!

—[...] ¡Hey! ¡Idénme mi libro de matemáticas!

—¡Paren el reloj!

—Qué aburrido...

El relato de McLaren sugiere que las escuelas son mucho menos exitosas en la producción de estudiantes dóciles de la clase trabajadora de lo que Bourdieu (1977a, 1977c) pudiera habernos hecho creer. De manera más importante, Bourdieu (1977a, 1977c) no ofrece ideas teóricas respecto de la naturaleza de esa resistencia o al valor que pudiera tener en términos pedagógicos, esto es, las oportunidades que ofrece para ver más allá de sus formas fenomenológicas y explicar las posibilidades que podrían aportar para el pensamiento crítico, a partir de la comprensión de su fuerza y de sus debilidades.

Finalmente, existe una falla seria en el trabajo de Bourdieu, respecto de su desgano por vincular la noción de dominación con la materialidad de las fuerzas económicas. No hay sentido en el

trabajo de Bourdieu (1977a, 1977c) acerca de cómo el sistema económico, con sus relaciones asimétricas de poder, produce restricciones concretas en los estudiantes de la clase trabajadora. Vale la pena reconocer la noción de Foucault (1980) de que el poder trabaja en el cuerpo, en la familia, en la sexualidad y en el conocimiento, porque sirve para recordarnos que las relaciones de poder quizá pesan más que la mente. Las restricciones del poder no son agotadas en el concepto de la violencia simbólica. La dominación como una instancia objetiva y concreta no puede ser ignorada en ninguna discusión de la escolarización. Por ejemplo, los privilegiados tienen una relación con el tiempo que les permite hacer planes a largo plazo de su futuro, mientras que los hijos de la clase trabajadora, especialmente los que están en la educación superior, se encuentran con frecuencia agobiados por presiones económicas que los encierran en el presente y limitan sus metas a planes de corto plazo. El tiempo es una privación, no una posesión, para la mayoría de los estudiantes de la clase trabajadora (Bisseret, 1979). El problema económico con frecuencia desempeña el papel crucial en la decisión acerca de si un estudiante de la clase trabajadora puede ir a la escuela durante medio tiempo o de tiempo completo, o en algunos casos, si siquiera puede ir. De la misma forma, el problema económico con frecuencia es el factor determinante en el hecho de que un estudiante tiene que trabajar medio tiempo al mismo tiempo que va a la escuela, Bourdieu y Passeron (1977a) parecen haber olvidado que la dominación tiene que ser fundamentada en algo más que la ideología, la cual también tiene condiciones materiales. Es importante porque señala una brecha fundamental en el razonamiento de Bourdieu (1977a) concerniente al fracaso de la clase trabajadora. Esto es, la internalización de la ideología dominante no es la única fuerza que motiva al estudiante de la clase trabajadora o la que asegura su fracaso. La conducta, fallas y elecciones de estos estudiantes también están basadas en condiciones materiales.

Como resultado del énfasis unilateral de Bourdieu en la dominación de la clase gobernante y sus concomitantes prácticas culturales, llega a ser claro que tanto el concepto de capital como la noción de clase son categorías estáticas. La clase incluye una noción de relaciones sociales en oposición. Se refiere a las relaciones cambiantes de dominación y resistencia, al capital y a sus instituciones de la manera en que ellas constantemente se reagrupan e intentan reubicarse en la lógica de la dominación y de la incorporación (Gramsci,

1971). Estas oposiciones están ausentes en los análisis de Bourdieu, con lo que nos quedamos es con una teoría de la reproducción que no muestra confianza en los grupos y clases subordinados, ni da esperanza a su habilidad o voluntad para reinventar y reconstruir las condiciones bajo las cuales ellos viven, trabajan y aprenden. Como resultado, las teorías de la reproducción animadas por la lógica de la noción de dominación de Bourdieu dicen muy poco acerca de cómo construir las bases teóricas para una pedagogía radical.

### *Basil Bernstein*

En el centro del análisis de Bernstein sobre la educación y el papel que ésta desempeña en la reproducción cultural de las relaciones de clase, se encuentra la teoría de la transmisión de cultura. Bernstein señala la problemática central de esta teoría:

Como una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera ser público, refleja tanto la distribución del poder como el poder y los principios del control social. Desde esta perspectiva, las diferencias internas y el cambio en el interior de la organización, la transmisión y la evaluación del conocimiento educativo debería ser un área de mayor interés sociológico (Bernstein, 1977).

Al argumentar que la educación es una fuerza importante en la estructuración de la experiencia, Bernstein intenta aclarar cómo el currículum, la pedagogía y la evaluación constituyen sistemas de mensajes cuyos principios estructurales subyacentes representan formas de control social enraizados en la sociedad más amplia. Al investigar la cuestión de cómo la estructura de la educación da forma tanto a la identidad como a la experiencia, desarrolla un marco de referencia teórico en el que afirma que las escuelas contienen un código educacional. Este código es importante porque organiza las formas en que la autoridad y el poder han de ser mediados en todos los aspectos de la experiencia escolar.

El código educacional dominante en la tipología de Bernstein es un código de colección o un código integrado, cuyos significados están directamente conectados con conceptos de clasificación y estructuración. La clasificación se refiere "no a lo que es clasificado

sino a la relación entre contenidos" (Bernstein, 1977); en otras palabras, a la fortaleza y debilidad en la construcción y mantenimiento de los límites que existen entre diferentes categorías, contenidos, y cosas por el estilo. La fuerza de las fronteras en la perspectiva de Bernstein es una característica crítica que subyace a la división del trabajo en el núcleo de la experiencia educativa y de la sociedad global. La estructuración, por otro lado, se refiere a la relación pedagógica en sí misma y al problema de cómo el poder y el control son conferidos y mediados entre maestros y estudiantes. Como Bernstein lo dice, la estructuración se refiere "al grado de control que el maestro y el alumno poseen respecto a la selección, organización, ritmo y regulación del tiempo del conocimiento transmitido y recibido en la relación pedagógica" (Bernstein, 1977). Cada uno o ambos conceptos pueden ser fuertes o débiles en diferentes combinaciones; por lo tanto constituyen el código educativo dominante. Por ejemplo, el código de colección se refiere a la fuerte clasificación y estructuración y puede tomar la forma de un currículum tradicional caracterizado por rígidos límites en las materias y fuertes relaciones jerárquicas entre estudiantes y maestros. En contraste, un código integrado, caracterizado por una clasificación y una estructuración débiles, representa un currículum en el que los sujetos y las categorías llegan a ser más integrados y las relaciones de autoridad entre alumnos y maestros más negociables y abiertas a modificaciones. Lo que es importante comprender es que ambos códigos están atados a formas de reproducción social, aunque Bernstein considera que el código integrado contiene más posibilidades para una pedagogía progresista.

Al usar esta tipología, Bernstein ha intentado conceptualizar las características estructurales que vinculan a las escuelas con el modo de producción al tiempo que reproducen las relaciones de clase. El poder y el control bajo esta perspectiva están fijados en los aparatos estructurales que dan forma a las experiencias y conciencia de los seres humanos que pasan a través de sitios sociales tales como la familia, la escuela y el lugar de trabajo. Bernstein rechaza cualquier forma de correspondencia mecánica entre estos diferentes sitios sociales, no obstante tiende a asumir que sin tomar en cuenta la *forma* del control social ellos se perpetúan; todas estas esferas sociales en la reproducción del control de clase y en la mala distribución del poder subyacen al modo existente de producción. Por lo tanto, al final, las reformas educativas que demandan de un cambio

en la *forma* del control social presentan escasa amenaza al poder basado en la clase, y también harán muy poco para llevar a cabo un cambio social.

El trabajo de Bernstein (1977) es particularmente útil para la identificación de cómo los principios de control social están codificados en los aparatos de estructuración que dan forma a los mensajes contenidos en las escuelas y en otras instituciones sociales. En el análisis final, sin embargo, el trabajo de Bernstein no va lo suficientemente lejos como para ser una teoría de la pedagogía radical. Aunque señala la importancia de una lectura semiótica de las características estructurales que dan forma al conocimiento, de las relaciones sociales del salón de clases y de las estructuras organizacionales en el funcionamiento cotidiano de las escuelas, hace esto a expensas del análisis de las experiencias vividas de los actores mismos. Esto es, Bernstein ignora cómo diferentes clases de estudiantes, maestros y otros trabajadores de la educación dan significado a los códigos que influyen sus experiencias diarias. Al descuidar la producción de significados y el contenido de las culturas de la escuela, ofrece una noción débil y unilateral de la conciencia y de la acción humanas, y resulta innecesario decir, de los actos auto-constituidos del discurso, de las prácticas sociales o de los materiales escolares mismos; por lo tanto se aleja de la engañosa problemática de cómo el Estado y otras instituciones capitalistas poderosas como las grandes corporaciones influyen en la política escolar y en el diseño curricular a través de la producción de ideologías específicas y de materiales culturales.

En conclusión, tanto Bourdieu como Bernstein se limitan a una versión de la dominación en la que el círculo de la reproducción parece irrompible. A pesar de los profundos comentarios acerca de la forma y sustancia de la reproducción cultural, los actores sociales —como posibles agentes de cambio— desaparecen en estos supuestos, de la misma forma en que lo hacen las instancias de conflicto y contradicción. Aunque ambos teóricos suministran análisis que aclaran la relativa autonomía de las escuelas y la naturaleza política de la cultura como fuerza reproductiva, Bourdieu y Bernstein terminan por ignorar o minimizar las nociones de resistencia y lucha contrahegemónica. Como resultado, sus planteamientos son limitados e incompletos.



## MÁS ALLÁ DE LAS TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN SOCIAL Y CULTURAL

En los últimos años, una serie de estudios educacionales se han realizado con la intención de ir más allá de los avances teóricos que caracterizan a las teorías de la reproducción social y cultural que, aunque son importantes, resultan limitadas. Tomando los conceptos de conflicto y resistencia como puntos de partida para sus análisis, estos estudios han buscado redefinir la importancia de poder, ideología y cultura como construcciones centrales para comprender las complejas relaciones entre la escolarización y la sociedad dominante. Consecuentemente, el trabajo de Willis (1977), Hebdige (1979) y Corrigan (1979) ha sido instrumental al ofrecer un rico cuerpo de literatura detallada que integra teoría neomarxista con estudios etnográficos con la finalidad de aclarar las dinámicas de acomodación y resistencia y cómo ellas trabajan a través de culturas de oposición de jóvenes tanto dentro como fuera de las escuelas.

En contraste con la vasta cantidad de literatura etnográfica acerca de la escolarización tanto en Estados Unidos (Jackson, 1968; Becker, 1961; Stinchombe, 1964; Mehan, 1979) como en Inglaterra (Lacy, 1970; Hargreaves, 1967; Woods, 1979), los planteamientos neomarxistas no han sacrificado la profundidad teórica por el refinamiento metodológico. Esto es, los estudios marxistas más recientes no han seguido al generalmente insulso método de sólo ofrecer análisis descriptivos exhaustivos de los trabajos internos de la escuela. En vez de eso, estas perspectivas —especialmente la de Willis (1977)— han intentado analizar cómo las estructuras socioeconómicas incrustadas en la sociedad dominante trabajan a través de mediaciones de clase y cultura para dar forma a las experiencias antagónicas vividas por los estudiantes en el nivel de la vida diaria. Rechazando el funcionalismo inherente a las versiones conservadora y radical de la teoría educativa, los neomarxistas han analizado el currículum como a un discurso complejo que no sólo sirve a los intereses de las relaciones de dominación sino que también contiene intereses que hablan de posibilidades emancipatorias.

La importancia del trabajo neomarxista sobre resistencia y reproducción no puede ser demasiado enfatizado. Sus intentos de vincular a las estructuras sociales con la intervención humana para explorar la forma en que interactúan de manera dialéctica repre-

senta un avance teórico significativo por encima de supuestos funcional-estructuralistas e interaccionistas. Por supuesto, a las teorías neomarxistas de la resistencia también les acosan los problemas, y mencionaré aquí algunos de los más sobresalientes. Su logro singular reside en la categoría (posición) *a priori* asignada a la teoría crítica y al interés emancipatorio como elementos básicos sobre los cuales evalúan el problema bajo estudio, la naturaleza política de la perspectiva del investigador, y el lugar central de conceptos tales como clase, poder, ideología y cultura para el análisis de la relación entre escolarización y capitalismo. Una explicación debería ser ofrecida tomando en cuenta la importancia *a priori* dada a la teoría en los estudios de la resistencia neomarxista. Considerar a la teoría como la categoría mediadora central en la investigación no significa simultáneamente argumentar que el trabajo empírico y práctico carece de importancia o es irrelevante a la teoría. Por el contrario, quiere decir que la teoría y la práctica, mientras estén interconectadas en el punto de la experiencia, representan distintos momentos analíticos y no deberían colapsarse una dentro de la otra (Horkheimer, 1972).

La teoría realiza la función de establecer la problemática que gobierna la naturaleza de la investigación social. También aclara los intereses fijados en la racionalidad que gobierna sus supuestos dominantes y subordinados. Una constelación específica de supuestos y valores suministra la reflexión que da a un marco de referencia su valor. Dicho de otra manera, la teoría debe ser proclamada por su contenido verdadero, no por los refinamientos metodológicos que emplea. Resulta innecesario decir, que la teoría toma su forma de la práctica; pero su valor real reside en su habilidad de ofrecer la reflexión necesaria para interpretar a la experiencia concreta que es el objeto de la investigación. La teoría nunca puede ser reducida a la práctica, porque la especificidad de la práctica tiene su propio centro de gravedad teórica y no puede ser reducida a una fórmula predefinida. Esto es, la especificidad de la práctica no puede ser abstraída de las fuerzas complejas, luchas y mediaciones que dan a cada situación una cualidad única que la define. La teoría nos puede ayudar a comprender esta cualidad, pero no la puede reducir a la lógica de una fórmula matemática. Además, debe recordarse que la experiencia y los estudios concretos no hablan por sí mismos y que ellos nos dirán muy poco si el marco de referencia teórico que usamos para interpretarlos carece de un

rigor profundo y crítico. Esta idea parece estar ausente en toda la gama de críticas recientes que ahora responden al trabajo que surge de la tradición neomarxista (Lacey, 1982; Hargreaves, 1982). Estas críticas apelan a los estudios neomarxistas por no recurrir o conducir a estudios empíricos fundados en la problemática de la teoría social liberal. El punto es, por supuesto, que en la redefinición de la naturaleza de la teoría educativa, la lucha no estará en el uso de datos o tipos de estudios conducidos. La batalla real estará sobre los marcos de referencia usados, por lo que es al terreno de contestación de la teoría a donde debe ser conducido el debate (Laclau, 1977). Al olvidar este problema, tales críticas tienen muy poco sentido de la irrelevancia de su trabajo o conciben una perspectiva inflada de éste. En pocas palabras, los estudios neomarxistas acerca de la resistencia, han realizado un servicio teórico al reinsertar el trabajo empírico dentro del marco de referencia de la teoría crítica.

Lo que es significativo de este trabajo es que al señalar las brechas y tensiones que existen en sitios sociales como las escuelas, éste socava a las teorías de la reproducción que soportan un “constante ajuste” entre las escuelas y el lugar de trabajo. Además mina los cimientos de los modelos de escolarización sobresocializados y sobredeterminados, tan de moda entre los pedagogos de izquierda. Por lo tanto, una contribución mayor que ha emergido de los estudios neomarxistas es que, en parte, ellos demuestran que los mecanismos de reproducción social y cultural nunca están completos y siempre están enfrentados con elementos de oposición parcialmente percibidos. Asimismo este modelo señala un modelo de dominación que ofrezca alternativas de valor para muchos modelos pesimistas de la escolarización que reducen la lógica de la dominación a las fuerzas externas que parecen imposibles de retar o modificar. En vez de ver a la dominación como el simple reflejo de las fuerzas externas —capital, Estado, etc.— Willis (1977); Apple (1982); Olson (1981), y otros han desarrollado una noción de reproducción en la que la dominación de la clase trabajadora es vista no sólo como resultado de las restricciones estructurales e ideológicas implícitas en las relaciones sociales capitalistas, sino también como parte del proceso de autoformación dentro de la clase trabajadora misma. Es central para esta perspectiva la noción de cultura en la que la producción y consumo de significados están conectados con esferas sociales específicas y seguidas hasta sus orígenes en las culturas historizadas y con la ubicación de clase de

sus padres. Dicho de manera más sencilla, la cultura no es reducida a un análisis sobredeterminado y estático del capital cultural dominante como lenguaje, gusto cultural y modales. En vez de eso, la cultura es vista como un sistema de prácticas, una forma de vida que constituye y es constituida por una interacción dialéctica entre la conducta específica de clase y las circunstancias de un grupo social particular y los poderosos determinantes ideológicos y estructurales de la sociedad amplia. Hall y Jefferson expresan esto claramente:

La cultura es la forma distintiva en la que el material y la organización social de la vida se expresa a sí misma. Una cultura incluye los “mapas de significado” que hacen las cosas inteligibles a sus miembros. Estos “mapas de significado” no son simplemente llevados en la cabeza; son objetivados en los patrones de las organizaciones y relaciones sociales a través de los que el individuo llega a ser un individuo social. La cultura es la forma en que las relaciones sociales de un grupo son estructuradas y conformadas, pero también es la manera en que esas formas son experimentadas, comprendidas e interpretadas (Hall y Jefferson, 1976).

Las teorías de la resistencia ofrecen un estudio de la forma en que clase y cultura se combinan para ofrecer descripciones en términos de política cultural. Central para tales políticas es la lectura semiótica del estilo, rituales, lenguaje y sistemas de significado que constituyen el campo cultural del oprimido. A través de este proceso se hace posible analizar qué elementos contrahegemónicos tienen esos campos, y cómo tienden a incorporarse dentro de la cultura dominante para ser desmantelados de sus posibilidades políticas. Implícito en tal análisis está la necesidad de desarrollar estrategias en las escuelas en las que las culturas de oposición pudieran suministrar las bases para una fuerza política viable. Willis resume esta posición cuando escribe:

Debemos interrogar a las culturas, preguntar cuáles son las preguntas que faltan y que ellas contestan; probar la red invisible del contexto, preguntar qué proposiciones invisibles y sorprendentes, no dichas, son asumidas en las formas externas de la vida. Si podemos proveer premisas, dinámica, relaciones lógicas de respuestas que no parecen muy teóricas y “meramente” vividas como culturas, entonces descubriremos una política cultural (Willis, 1978).

Las teorías de la resistencia desempeñan un servicio teórico en su necesidad de formas de análisis político que estudien y transformen los temas radicales y las prácticas sociales que maquillan los campos culturales basados en la clase y en detalles de la vida diaria. Willis es imponentemente preciso en su percepción de que si la teoría social radical ha de investigar cómo “lo detallado, informado y vivido puede disfrutar su victoria en un fracaso más amplio” (Willis, 1978). Esto tendrá que desarrollar estrategias que unan a la política de lo concreto, no sólo con cuestiones de reproducción sino también con el problema de la reproducción social. Además, más que ver a la cultura como un simple reflejo de la hegemonía y la derrota, Willis (1977) y otros han aclarado que ésta es un proceso social que tanto incluye como reproduce relaciones sociales antagónicas vividas (Bennet, 1980a; Giroux, 1981). Se señala la importancia de estudiar a las escuelas como sitios sociales que contienen niveles de determinación de especificidad única, sitios sociales que no reflejan a la sociedad total pero que sólo tienen una relación particular con ésta.

Finalmente, las teorías de la resistencia profundizan nuestra comprensión de la noción de autonomía relativa, una corrección muy necesitada a la luz de la larga historia de las lecturas marxistas ortodoxas acerca del problema de la base-superestructura, en la que instituciones como las escuelas fueron reducidas al reflejo o sombra del modo de producción. La noción de la autonomía relativa es desarrollada por medio de una serie de análisis que señalan esos “momentos” no reproductivos que constituyen y sostienen la noción crítica de la intervención humana. Por ejemplo, hay un papel activo asignado a la intervención humana y a la experiencia como llave mediando vínculos entre determinantes estructurales y efectos vividos. Asimismo, existe reconocimiento de que diferentes esferas o sitios culturales —por ejemplo escuelas, familias, sindicatos, medios de comunicación masiva, etc.—; están gobernados por propiedades ideológicas complejas que con frecuencia generan contradicciones tanto dentro como entre ellas. Al mismo tiempo, la noción de la dominación ideológica, como la que abarca todo y como unitaria en su forma y contenido, es rechazada. Como tal, está correctamente planteado que las ideologías dominantes por sí mismas son con frecuencia contradictorias, de la misma forma en que lo son diferentes facciones de las clases gobernantes, las instituciones que las sirven y los grupos subordinados bajo control.

Quiero terminar este capítulo señalando las debilidades en las

teorías de la resistencia, y sugerir también que las críticas presentadas aquí representan los puntos de partida para un mayor desarrollo de una teoría crítica de la escolarización.

Primero, aunque los estudios de la resistencia señalan los sitios sociales como “espacios” en los que la cultura dominante es enfrentada y desafiada por grupos subordinados, esos estudios no han conceptualizado adecuadamente la génesis de las condiciones que promueven y refuerzan los modos contradictorios de resistencia y lucha. En otras palabras, lo que está ausente en esta perspectiva son los análisis de esas determinantes históricas y culturales mediadas que producen un rango de conductas de oposición, sin mencionar las diversas formas que son experimentadas por grupos subordinados. Dicho de manera simple, no todas las conductas de oposición tienen un “significado radical”, ni toda conducta de oposición está enraizada en una reacción a la autoridad y a la dominación. El punto aquí es que ha habido muy pocos intentos de los teóricos educativos por comprender cómo los grupos subordinados incorporan y expresan una combinación de ideologías reaccionarias y progresistas, ideologías que subyacen a la estructura de la dominación social y al mismo tiempo contienen la lógica necesaria para superarla. Por encima y por debajo de los intereses e ideologías cuestionables que abastecen varias formas de resistencia se encuentra también el punto de que la conducta de oposición puede no ser sólo una reacción a la impotencia, en vez de eso puede ser una expresión de poder que es combustible para la reproducción de la más poderosa gramática de la dominación. La resistencia en un nivel puede ser la simple apropiación y muestra de poder y como tal puede manifestarse a sí misma por medio de los intereses y el discurso de los peores aspectos de la racionalidad capitalista.<sup>2</sup>

Las conductas de oposición, así como las subjetividades que las constituyen, son producidas en medio de discursos y valores contradictorios. La lógica que da forma a un acto de resistencia puede, por un lado, estar vinculada con intereses que son específicos en cuanto a género, clase o raza; pero, por otro lado, tal resistencia puede representar y expresar los elementos represivos inscritos por la cultura dominante más que ser un mensaje de protesta en contra de su existencia. La dinámica de la resistencia puede no sólo adquirir su forma por medio de un conjunto de intereses reaccionarios y

<sup>2</sup> Véase nota 1.

radicales, también puede estar sostenida más fuertemente fuera de la escuela —en el lugar de trabajo, en el hogar o en el vecindario. Para comprender la naturaleza de tal resistencia se le necesita ubicar dentro de un contexto más amplio con la finalidad de ver cómo es mediada y articulada dentro de las instituciones de la vida cotidiana y de las experiencias vividas que constituyen la cultura de los grupos de oposición bajo análisis. El mensaje aquí es que debido al fracaso en la comprensión de la naturaleza dialéctica de la resistencia, el concepto ha sido tratado superficialmente tanto en términos teóricos como ideológicos en la mayoría de las teorías de la educación. Por ejemplo, en estudios donde la dominación y la resistencia son enfatizadas, las descripciones sobre las escuelas de estudiantes de la clase trabajadora y de la pedagogía del salón de clases, con frecuencia parecen demasiado homogéneas y estáticas para ser tomadas seriamente. Donde la resistencia es analizada, su naturaleza contradictoria no es analizada seriamente, como tampoco lo es la conciencia contradictoria de los estudiantes y maestros, bajo una perspectiva de análisis dialéctico. Por supuesto, hay excepciones a esta corriente y el trabajo de Willis (1981), Popkewitz *et al.* (1981, 1982), y Arnot (1981) deben ser mencionados; pero tales esfuerzos son marginales al campo y a la perspectiva teórica bajo análisis. Un ejemplo representativo del trabajo que estoy criticando puede ser encontrado en algunas de las primeras investigaciones hechas por Anyon (1980, 1981a, 1981b). Si bien el trabajo de Anyon es interesante e importante, tiene la tendencia de presentar los mecanismos de dominación —y como ellos trabajan en las escuelas— como a un conjunto de prácticas relativamente coherentes y homogéneas. Los educadores que aparecen en sus estudios parecen como si hubieran sido sacados de alguna fantasía hegemónica y como tales demuestran una uniformidad de conducta —especialmente hacia los estudiantes de la clase trabajadora— que no sólo está al descubierto, sino que se aproxima a ser degradante.

Se nos dice que los maestros de los estudiantes de la clase trabajadora cuidan poco de ellos y enseñan simplemente para imponer la rutina y la disciplina. A través de todos sus estudios aparece el mismo tema:

Trabajar es seguir los pasos del procedimiento. El procedimiento es generalmente mecánico y contiene conductas repetitivas y muy poca toma de decisiones o elección. Los maestros rara vez explican por qué el trabajo ha

sido asignado, cómo puede estar conectado con otras tareas y qué idea es la que se encuentra detrás del procedimiento o le da coherencia o cierto significado o significatividad (Anyon, 1980).

La noción de que diferentes estilos de trabajo, diversas presiones de la comunidad y perspectivas profesionales e ideológicas en conflicto pueden generar una diversidad de acercamientos administrativos y de enseñanza, es minimizado en los estudios de Anyon. Más específicamente, no hay un intento de suministrar una comprensión teórica de lo que significa de hecho la resistencia, como una construcción. Cuando se emplea el concepto es reducido a categorías descriptivas tales como la resistencia pasiva y activa (1981*b*). No es de extrañar que en su trabajo, donde aparece la resistencia, carece de profundidad y fundamentos teóricos para presentarse como útil, y emerge como la exclamación inesperada que es agregada al final de la oración para enfatizar el punto que debió haber sido desarrollado de manera más completa.

Una segunda debilidad en las teorías de la resistencia es el número inadecuado de intentos por tomar en cuenta los problemas de género y raza. Como Arnot (1981), McRobbie (1980), Walkerdine (1981) y otros han señalado, los estudios de la resistencia generalmente ignoran los problemas de las mujeres y de género para, en vez de ello, enfocarse principalmente en los hombres y en la clase, cuando analizan la dominación, la lucha y la escolarización. Esto ha significado que las mujeres son desatendidas por completo o que cuando son incluidas en tales estudios es sólo en términos de imitar los sentimientos de los grupos contraculturales masculinos que son descritos. Esto plantea un número de problemas significativos que los análisis futuros tendrán que enfrentar. Por un lado, esos estudios han fallado al no afrontar la noción de patriarcado como noción de dominación, que corta por varios sitios sociales como un modo de dominación que media entre hombres y mujeres dentro y entre diferentes formaciones sociales de clase. El punto aquí, por supuesto, es que la dominación no está singularmente formada o agotada por la lógica de la opresión de clase; ni la dominación toma una forma que afecta a hombres y mujeres de forma similar. La mujer, aunque en diferentes grados, experimenta formas duales de dominación tanto en casa como en el lugar de trabajo. Cómo las dinámicas de éstas se interconectan, reproducen y median en las escuelas, representa un área importante de investi-



gación permanente. Por el otro lado, estos estudios no contienen espacios teóricos para explorar las formas de resistencia específicas de raza y género, particularmente porque éstas median las divisiones sexuales y sociales del trabajo en varios sitios sociales, como las escuelas. La falla de no incluir a las mujeres y a las minorías de color en tales estudios han llevado a la tendencia teórica, más bien acrítica, de concebir románticamente las formas de resistencia, aun cuando ellas contienen visiones reaccionarias acerca de la mujer. La ironía aquí es que una gran cantidad de trabajo neomarxista, aunque supuestamente entregado a preocupaciones emancipatorias, termina por contribuir a la reproducción de actitudes y prácticas sexistas, aunque ignorándolo (Arnot, 1981; McRobbie, 1980; Walkerdine, 1981).

Tercero, los estudios neomarxistas de la escolarización parecen tener un inexplicable apego a la definición de resistencia, honrándola como a un modo de estilo apolítico. Como resultado, hay pocos intentos dentro de la literatura de la escolarización y de los movimientos contraculturales, de situar la noción de la resistencia dentro de movimientos específicamente políticos que muestran resistencia en las artes y/o en la acción política concreta. Seguramente como E. P. Thompson (1966), David Hakken (1980), y Willis y Corrigan (1980) lo han señalado, la resistencia de la clase trabajadora está enraizada en una variedad de formas y no se mueve solamente en un terreno ideológico y cultural que rechaza el análisis intelectual y la lucha política abierta en favor de la resistencia simbólica.

Cuarto, las teorías de la resistencia, han subteorizado la idea de que las escuelas no sólo reprimen las subjetividades sino que también están activamente involucradas en su producción. Por lo tanto, como lo mencioné previamente, ha habido muy pocos intentos de comprender de qué manera funcionan diferentes discursos y prácticas del salón de clases para promover formas contradictorias de conciencia y conducta en una amplia variedad de estudiantes, algunas de las cuales pueden ser exhibidas como resistencia, acomodación o absoluta autoindulgencia. Debe recordarse que estudiantes de todas las clases y grupos sostienen la lógica de la dominación y el control en diferentes grados, y que esta lógica es una fuerza constitutiva así como represiva en sus vidas. Más específicamente, no sólo ha sido minimizada la pregunta de cómo se producen las subjetividades, sino también el problema crucial de tratar de distinguir

formas de resistencia políticamente viables, ya sea latentes o abiertas,<sup>3</sup> en los actos de conducta que son unilateralmente autoindulgen-

<sup>3</sup> Uno de los principales problemas que caracteriza a las teorías de la resistencia, como Walker (en prensa) lo señala, es que se han enfocado principalmente hacia actos rebeldes públicos y abiertos de la conducta de los estudiantes. Al limitar sus análisis a este tipo de conducta, los teóricos de la resistencia han ignorado formas de resistencia menos obvias y con frecuencia han malinterpretado el valor político de la resistencia mostrado por los "rebeldes exhibicionistas". Por ejemplo, algunos estudiantes aprueban las rutinas diarias de la escuela minimizando su participación en las prácticas de la escolarización mientras que simultáneamente exhiben una conformidad superficial de la ideología de la escuela. Esto es, optan por modos de resistencia que son calladamente subversivos en el sentido más inmediato, pero potencialmente progresistas en términos políticos a largo plazo. Estos alumnos pueden recurrir a usar el humor para interrumpir la clase, a usar la presión colectiva para quitar a los maestros de las materias o para ignorar intencionalmente las instrucciones del maestro haciendo lo necesario para desarrollar espacios colectivos que les permitan escapar al *ethos* del individualismo que penetra la vida de la escuela. Cada uno de estos modos de conducta señala una forma de resistencia siempre y cuando el contexto del cual emerge represente una condena ideológica abierta o latente de las ideologías represivas que caracterizan a las escuelas en general. Esto es, si vemos estos actos como prácticas que comprenden una respuesta política consciente o inconsciente a las relaciones de dominación implantadas en las escuelas, éstos pueden ser vistos como actos de resistencia que son más progresistas políticamente hablando que las acciones desarrolladas por los rebeldes exhibicionistas.

En otras palabras, estos estudiantes están resistiendo a la ideología de la escuela en una forma que les da el poder de rechazar al sistema en un nivel que no los vuelve impotentes para protestar en el futuro, esto es, no teniendo acceso al conocimiento y las habilidades que les permiten moverse más allá del límite de las posiciones específicas de clase, del trabajo alienante que ocuparán eventualmente la mayoría de los rebeldes exhibicionistas (Willis, 1977). Por supuesto, en algunos casos los estudiantes deben estar conscientes de que mientras sea fácil desplegar actos subversivos inmediatos de rebelión, será más sensato desafiar al sistema en una fecha posterior y bajo diferentes circunstancias.

Es decir, los estudiantes pueden resistir activamente a la escuela en un nivel ideológico, y ver claramente a través de sus mentiras y de sus promesas, pero decidir no traducir estas ideas a formas extremas de rebelión porque hacerlo los haría impotentes en el sentido más inmediato y en términos de su vida futura. Por supuesto es factible que den fin a la escuela en los términos que ellos plantean y aun así enfrenten oportunidades limitadas en el futuro. La idea aquí es que cualquier otra alternativa parece ideológicamente ingenua y limita cualquier esperanza trascendente para el futuro que puedan tener. Lo que hace a estos estudiantes líderes políticos en potencia es la tensión entre la realidad presente de sus vidas y su voluntad de soñar en la posibilidad de un mundo mejor. Por supuesto, en algunos casos los estudiantes pueden no ser conscientes de los fundamentos políticos de su posición hacia la escuela, a excepción de la preocupación general por su naturaleza dominante y de la necesidad de escapar de ésta de alguna manera, pero en condiciones que no los relegue o los aisle de un futuro que ellos no quieren. Hasta esta comprensión vaga y su conducta recurrente, indica una lógica política progresista. Yo argumentaría que una de las medidas más importantes de la resistencia hacia la escuela ha de encontrarse no en la conducta abierta de los estudiantes sino en la naturaleza de sus actitudes hacia la escuela como institución hegemónica. Las variadas relaciones entre las actitudes y la conducta de oposición y de acomodación y el significado de cada una para la teoría de la resistencia puede ser visto en el siguiente análisis.

tes o que están vinculados con la dinámica de dominación. Debe comprenderse que es teóricamente incorrecto ver el capital cultural de la clase trabajadora como a una sola entidad, de la misma manera que es importante recordar que mientras esté marcada, la diversidad dentro de las clases trabajadoras, ésta estará formada dentro de contextos económicos, políticos e ideológicos que limitan la capacidad de autodeterminación. Olvidar esto, es correr el riesgo de hacer romántica la cultura de los grupos subordinados y mistificar la dinámica de las ideologías y estructuras hegemónicas. El problema crucial es que los educadores necesitan reconocer las contradicciones en la cultura de la clase trabajadora y aprender cómo descartar los elementos que son represivos, al mismo tiempo reapropiarse de las características que son progresistas y esclarecedoras.

Quinto, las teorías de la resistencia no han brindado suficiente atención al problema de cómo afecta la dominación a la estructura de la personalidad misma. Esto es, hay muy poca preocupación por la tan frecuente contradictoria relación entre comprensión y acción, y por qué la una no siempre lleva hacia la otra. Parte de la respuesta puede residir en descubrir la génesis y operación de esas necesidades socialmente construidas que atan a la gente a estructuras de dominación más amplias. Los educadores radicales han mostrado una lamentable tendencia a relegar la cuestión de las necesidades y los deseos, en favor de problemas que se centran

Los estudiantes que se caracterizan por tener una "comprensión" o una conciencia altamente crítica de la ideología de su escuela puede ser etiquetado como (E-), mientras que su conducta puede ser ligeramente de oposición en apariencia (C). Otros estudiantes, como los rebeldes exhibicionistas pueden mostrar tanto ideologías de franca oposición como conductas altamente no conformistas (E-) y (C-), y pueden mostrar percepciones subjetivas de la ideología de la escuela que son adaptables o de imitación (E), mientras que simultáneamente exhiben una forma de conducta que es de franca oposición (C-); esto es, aceptan la ideología de la escuela respecto de la naturaleza de la reprobación, de la lógica de la mercancía, etc., pero al mismo tiempo resisten la presencia involuntaria de ellos mismos en tales escuelas. Además, los estudiantes que muestran posturas altamente conformistas desplazan actitudes relativamente compatibles y positivas (E+) (C+) hacia la escuela. Otra vez, creo que los estudiantes que suministran el potencial de liderazgo moral e intelectual radical mayor serán los que rechazan la ideología de la escuela (E-) y al mismo tiempo comprenden la necesidad de trabajar dentro de prácticas y relaciones sociales (C) que eventualmente les permitan aprender cómo criticar y organizarse alrededor de principios de determinación individual y social. Por otro lado los rebeldes exhibicionistas (E-) y (C-), generalmente cortan la posibilidad de rechazar la relación entre conocimiento y poder, optando por conductas de oposición que son exclusivamente simbólicas y de naturaleza cultural.

alrededor de la ideología y la conciencia. Lo que se necesita es una noción de alienación que señale la forma en que la falta de libertad se reproduce a sí misma en la psique de los seres humanos. Necesitamos entender cómo las ideologías dominantes limitan el desarrollo de necesidades polifacéticas de grupos particulares, y cómo puede ser prevenida la transformación de las necesidades radicales en las de la ambición calculadora y egoísta de las relaciones de interés capitalista. Las estructuras de necesidades alienantes representan una de las áreas más importantes hacia la cual hay que dirigir la pedagogía radical. La cuestión de la génesis histórica y de la transformación de necesidades constituye, en mi opinión, la base fundamental para la praxis educativa radical. Hasta que los educadores puedan señalar las posibilidades para el desarrollo "de necesidades radicales que desafíen al sistema vigente de interés y de producción y apunten hacia una sociedad emancipada" (Cohen, 1977), será excepcionalmente difícil comprender cómo funcionan las escuelas para incorporar a la gente o qué podría significar el establecimiento de las bases para un pensamiento crítico y una acción responsable. Dicho de otra manera, sin una teoría con necesidades radicales y una psicología profunda, los educadores no tienen forma de comprender el control y la fuerza de las estructuras sociales alienantes, así como la forma en que se manifiestan en los aspectos vividos y con frecuencia no discursivos de la vida cotidiana.

#### HACIA UNA TEORÍA DE LA RESISTENCIA

La resistencia es una valiosa creación teórica e ideológica que ofrece un importante enfoque para analizar la relación entre la escuela y la sociedad amplia. Más aún, provee un nuevo impulso teórico para comprender las formas complejas bajo las cuales los grupos subordinados experimentan su fracaso educativo, y dirige su atención hacia nuevas formas de entender y reestructurar los modos de la pedagogía crítica. Desafortunadamente, la forma en la que comúnmente es usado el concepto por los educadores radicales, sugiere una carencia de rigor intelectual y una sobredosis de descuido teórico. Es claro que un razonamiento para emplear el concepto necesita considerarlo de manera más completa. De manera similar, es imperativo que los educadores sean más precisos

acerca de lo que la resistencia realmente es y lo que no es. Además, hay una necesidad de ser más específicos acerca de cómo el concepto puede ser usado para el desarrollo de una pedagogía crítica. Quiero referirme a estos problemas y describir brevemente algunas de las preocupaciones teóricas básicas para desarrollar fundamentos intelectualmente más rigurosos y políticamente útiles para la realización de tal tarea.

En sentido más general, la resistencia tiene que ser fundamentada en un razonamiento teórico que apunte hacia un nuevo marco de referencia y hacia una problemática para examinar a las escuelas como sitios sociales, particularmente la experiencia de los grupos subordinados. Esto es, el concepto de resistencia, más que un nuevo lema heurístico en el lenguaje de la pedagogía radical, representa un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso de las escuelas y conductas de oposición. En otras palabras, el concepto de resistencia conlleva una problemática gobernada por supuestos que cambian el análisis de la conducta de oposición de los ámbitos teóricos del funcionalismo y de las corrientes principales de la psicología de la educación, por los del análisis político. La resistencia en este caso redefine las causas y el significado de la conducta de oposición al argumentar que tiene poco que ver con la lógica de la desviación, con la patología individual y la incapacidad aprendida (y, por supuesto, las explicaciones genéticas). Tiene mucho que ver, aunque no exhaustivamente, con la lógica de la moral y de la indignación política.

Aparte de cambiar el fundamento teórico con el que se analiza la conducta de oposición, la construcción de la resistencia requiere una serie de preocupaciones y supuestos acerca de la escolarización que son generalmente negados por las perspectivas tradicionales de la escuela y por las teorías de la reproducción social y cultural. Primero ésta alude a una noción dialéctica de la intervención humana que representa correctamente a la dominación no como a un proceso estático ni siempre concluido. Concomitantemente, los oprimidos no son vistos simplemente como sujetos pasivos frente a la dominación. La noción de resistencia señala la necesidad de comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales la gente media responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión. Las categorías centrales que emergen en la problemática de la resistencia son la intencionalidad, la conciencia, el significado del sentido común

y la naturaleza y valor del comportamiento no discursivo. Segundo, la resistencia añade una nueva profundidad teórica a la noción de Foucault (1977) de que el poder trabaja para ser ejercido sobre y por la gente dentro de diferentes contextos que estructuran las relaciones de interacción de la dominación y la autonomía. Lo que se subraya aquí, es que el poder no es unidimensional; es ejercido no sólo como modo de dominación sino también como acto de resistencia o como expresión de una forma creativa de producción cultural y social fuera de la fuerza inmediata de la dominación. Este punto es importante porque el comportamiento expresado por los grupos subordinados no puede ser reducido al estudio de la dominación o de la resistencia. Claramente en la conducta de los grupos subordinados hay momentos de expresión cultural y creativa cuya forma está dada por una lógica diferente, sea existencial, religiosa o de otra índole. En estas formas de conducta así como en los actos creativos de resistencia, han de ser encontradas las imágenes fugaces de libertad. Finalmente, inherente a la noción radical de resistencia existe una esperanza expresa, un elemento de trascendencia, para la transformación radical, una noción que parece estar ausente en una serie de teorías radicales de la educación, que aparecen atrapadas en el cementerio teórico del pesimismo orwelliano.

Además, para el desarrollo de un razonamiento sobre la noción de la resistencia, hay una necesidad concreta de disponer de un criterio contra el cual el término pueda ser definido como categoría central del análisis en las teorías de la escolarización. En el sentido más general, creo que la resistencia tiene que ser situada en una perspectiva o racionalidad que tome la noción de emancipación como su interés guía. Esto es, la naturaleza y significado de un acto de resistencia tiene que ser definido junto con el grado por el que éste contiene las posibilidades de desarrollar lo que Marcuse llamó "el compromiso por una emancipación de la sensibilidad, imaginación y razón en todas las esferas de la subjetividad y objetividad" (Marcuse, 1977). Por lo tanto, sería fundamental para el análisis de cualquier acto de resistencia la preocupación por descubrir el grado en el que se expresa una forma de rechazo que enfatiza, ya sea implícita o explícitamente, en la necesidad de luchar en contra de los nexos sociales de dominación y sumisión. En otras palabras, la resistencia debe tener una función reveladora, que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia

y de la emancipación social. En la medida en que las conductas de oposición supriman las contradicciones sociales y simultáneamente se fusionen —más que desafíen— la lógica de la dominación ideológica, no caerán en la categoría de resistencia sino de su opuesto, esto es en la acomodación y el conformismo. El valor del constructo de la resistencia reside en su función crítica, en su potencial para expresar las posibilidades radicales contenidas en su propia lógica y los intereses contenidos en el objeto de su expresión. Por supuesto, esto es más bien un conjunto de estándares un tanto generales para fundamentar la noción de la resistencia, pero ofrece un aspecto de interés y un andamio teórico sobre el que se puede hacer una distinción entre formas de conductas de oposición, que pueden ser usadas para el mejoramiento de la vida humana o para la destrucción o la denigración de los valores humanos básicos.

Algunos actos de resistencia revelan visiblemente su potencial radical, mientras que otros son un tanto ambiguos; aún más, otros no pueden revelar más que una afinidad con la lógica de la dominación y de la destrucción. Esta área ambigua es la que quiero analizar brevemente, ya que las otras dos áreas hasta cierto punto se explican por sí mismas. Recientemente, escuché a una educadora “radical” decir que los maestros que corrían a sus casas después de salir de la escuela estaban, de hecho, cometiendo actos de resistencia. Al mismo tiempo afirmó que los maestros que no preparaban adecuadamente las clases para sus alumnos también estaban participando en una forma de resistencia. Por supuesto, es igualmente discutible que los maestros en cuestión simplemente fueran flojos o que les importara muy poco enseñar, ya que lo que de hecho se estaba mostrando no era resistencia sino un comportamiento imperdonable, poco profesional y nada ético. En estos casos no hay una respuesta lógica y convincente para su argumento. Las conductas exhibidas no hablan por sí mismas; llamarlas resistencia significaría cambiar el concepto por un término que no tiene precisión analítica. En casos como éstos, uno tiene que vincular el comportamiento bajo análisis con una interpretación ofrecida por los sujetos que la muestran a indagar profundamente dentro de las condiciones de relación e históricas específicas, a partir de las cuales la conducta se desarrolla. Sólo entonces, las condiciones posiblemente revelarán los intereses contenidos en tal conducta.

Siguiendo el argumento que he desarrollado, los intereses subyacentes a formas específicas de conducta pueden llegar a ser claros

una vez que la naturaleza de esa conducta es interpretada por la persona que la exhibe. Pero no intento afirmar que tales intereses serán revelados automáticamente. Es concebible que la persona entrevistada no pueda ser capaz de explicar por qué muestra tal conducta, o que la interpretación pueda ser distorsionada. En este caso, los intereses subyacentes en esa conducta pueden ser aclarados contra el escenario de las prácticas y valores sociales a partir de los cuales la conducta emerge. Tal referente puede ser encontrado en las condiciones históricas que incitaron a la conducta, los valores colectivos de un grupo de semejantes, o las prácticas incluidas en otros sitios sociales como la familia, el lugar de trabajo o la iglesia. Lo que debe ser propugnado es que no sea permitido que el concepto de resistencia llegue a ser una categoría que se atribuya indiscriminadamente a cada expresión de "conducta de oposición". Por el contrario, debe llegar a ser un constructo analítico y un modo de investigación que contenga un momento de crítica y una sensibilidad potencial hacia sus propios intereses; esto es, un interés en el proceso de desarrollo de la conciencia radical y en la acción colectiva crítica.

Regresemos a la cuestión de cómo definimos la resistencia, cómo vemos la conducta de oposición y cuáles son las implicaciones al hacer tal distinción. En un determinado nivel, es importante ser teóricamente preciso acerca de qué forma de la conducta de oposición constituye resistencia y cuál no. En otro nivel, es igualmente importante argumentar que todas las formas de conducta de oposición representan un punto central y las bases para el diálogo y el análisis crítico. Dicho de otro manera, la conducta de oposición necesita ser analizada para ver si constituye una forma de resistencia que, como ya lo he mencionado, intente descubrir sus intereses emancipatorios. Éste es un problema de precisión y definición teóricas. Por otro lado, como problema de estrategia radical, *todas* las formas de conducta de oposición pueden ser juzgadas como formas de resistencia o no, y necesitan examinarse con el interés de ser usadas como bases para un análisis y diálogo críticos. Por lo tanto la conducta de oposición llega a ser el objeto de clarificación teórica así como de posibles consideraciones de estrategia radical.

En un nivel más filosófico, debe enfatizarse que la resistencia como una categoría teórica, rechaza la noción positivista de que la categorización y el significado de la conducta son sinónimos, con base en la lectura literal de la observación de la inmediatez de una



expresión. En vez de esto, la resistencia necesita ser vista desde un punto de partida teórico muy diferente, que vincule a la manifestación de la conducta con el interés que ésta contiene. Como tal, la clave está en ir más allá de la inmediatez de la conducta hacia la noción del interés que subyace a su frecuente lógica oculta, una lógica que también tiene que ser interpretada a través de las mediaciones históricas y culturales que le dan forma.

Finalmente, se debe subrayar enérgicamente que el valor esencial de la noción de resistencia tiene que ser medido no sólo por el grado en que promueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva sino, de manera más importante, por el grado en el que contiene la posibilidades de estimular la lucha política colectiva alrededor de problemas de poder y determinación social.

Ahora quiero hablar brevemente del valor de la resistencia como un principio educativo. El valor pedagógico de la resistencia reside, en parte, en situar sus nociones de estructura e intervención humana, y los conceptos de cultura y autoformación, dentro de una nueva problemática para comprender el proceso de la escolarización. Rechaza la noción de que las escuelas son simplemente sitios de instrucción y, al hacer esto, no sólo politiza la noción de cultura sino que señala la necesidad de analizar la cultura de la escuela dentro de un terreno cambiante de lucha y contestación. El conocimiento educativo, los valores y las relaciones sociales están ahora ubicados dentro de un contexto de relaciones antagónicas vividas, y necesitan ser examinadas ya que están contenidas dentro de las culturas dominantes y subordinadas que caracterizan la vida en las escuelas.<sup>4</sup> Los elementos de resistencia ahora se convierten en el

<sup>4</sup> Una teoría de la resistencia es esencial para el desarrollo de una pedagogía radical porque señala esas prácticas sociales de la escuela que están organizadas alrededor de principios hegemónicos y de una mezcla de prácticas de adaptación y de resistencia que los acompañan. Por ejemplo, el currículo hegemónico y sus cuerpos de conocimiento jerárquicamente organizados, muestran particularmente la manera en que el conocimiento de la clase trabajadora es marginado (Connel *et al.*, 1982). Además, señala los efectos de tal currículo, con su énfasis en la apropiación individual más que en la colectiva del conocimiento y cómo esto conduce a una forma de relación entre los administradores escolares, los maestros y los padres de familia de la clase trabajadora. Por supuesto, el currículo hegemónico no sólo separa a los padres del personal de la escuela sino que también promueve relaciones específicas de género y de clase alrededor de la producción y la distribución del conocimiento. Igualmente importante es la forma en que la apropiación individual de tal conocimiento con frecuencia opone entre sí a los estudiantes tanto dentro como fuera de las diferentes clases sociales. Además, las teorías de la resistencia aclaran la forma en que las relaciones maestro-estudiantes con frecuencia trabajan en favor

punto central para la construcción de diferentes conjuntos de experiencias vividas, en las que los estudiantes pueden encontrar una voz y mantener y extender las dimensiones positivas de sus propias culturas e historia. La resistencia también llama la atención a los modos de pedagogía que necesitan explicar los intereses ideológicos incluidos en los diferentes sistemas de mensajes de la escuela, particularmente en el currículum, en las formas de instrucción y procedimientos de evaluación (Bernstein, 1977). Además, el concepto de resistencia subraya la necesidad de los maestros de descifrar cómo los modos de producción cultural mostrados por los grupos subordinados, pueden ser analizados para revelar sus límites y sus posibilidades para habilitar al pensamiento crítico, al discurso analítico y a las nuevas formas de apropiación intelectual. En el sentido más profundo, el concepto de resistencia apunta hacia el imperativo de desarrollar una teoría de la significación o de la lectura semiótica de la conducta, que no sólo tome seriamente el discurso sino que también tienda a explicar cómo los momentos de oposición están contenidos y exhibidos en la conducta no discursiva (Giddens, 1979). Viéndolo más teóricamente, a lo que nos referimos aquí es a la necesidad de reformular la relación entre ideología, cultura y hegemonía para hacer claras las formas en las que estas categorías pueden aumentar nuestra comprensión de la resistencia, y de cómo tales conceptos pueden formar las bases teóricas para una pedagogía radical que toma seriamente a la intervención humana.

de algunos grupos y no de otros. Esto es evidente en las divisiones sociales entre maestros y estudiantes de la clase trabajadora como grupo, ya que tales divisiones son manifestadas en las diferentes formas de seguimiento, enseñanza y evaluación de procedimientos que caracterizan a los estudiantes de diferentes clases sociales.



## RESISTENCIA Y PEDAGOGÍA CRÍTICA

La educación tiene conexiones fundamentales con la idea de la emancipación humana, aunque ésta se mantiene en constante peligro de ser capturada por otros intereses. En una sociedad desfigurada por la explotación de clases, la opresión sexual y racial, y el peligro crónico de guerra y de destrucción ambiental, la única educación que se merece tal nombre es aquella que forma gente capaz de tomar parte en su propia liberación. La empresa de la escuela no es la propaganda. Es la de habilitar a la gente en el conocimiento, destrezas y conceptos relevantes para reconstruir un mundo peligroso y desordenado. En el sentido fundamental, el proceso de educación y el proceso de liberación son lo mismo. Son aspectos del doloroso crecimiento de la sabiduría y autocontrol colectivos de la especie humana. A principios de los años ochenta es claro que las fuerzas opuestas a tal crecimiento, aquí y a escala mundial, no sólo son poderosas sino que también han llegado a ser crecientemente militantes. En estas circunstancias, la educación llega a ser una empresa riesgosa. Los maestros también tienen que decidir del lado de quién están.

CONNELL *et al.*, 1982.

Esta cita contiene una serie de ideas importantes a menudo ausentes o suprimidas de los discursos educativos. Hace una conexión entre escolarización y emancipación sugiriendo que las escuelas tienen la responsabilidad de habilitar a los estudiantes con el conocimiento y destrezas que necesitan para desarrollar una comprensión crítica de sí mismos así como de lo que significa vivir en una sociedad democrática. Además, la cita señala a la educación como una actividad y también como una región de la vida social que contribuye a la legitimación y reproducción de una sociedad inmersa en la dominación y en la desigualdad de clase, género y raza. La

naturaleza “riesgosa” de la educación está basada en la tensión que caracteriza la diferencia entre la promesa y la realidad de la escolarización. Ésta encuentra expresión concreta en las relaciones y prácticas antagónicas de la mayoría de las escuelas, y en las elecciones que los educadores tienen que hacer para conformar o para intentar transformar tales relaciones. La realidad de esta tensión, las posibilidades que ofrece y la necesidad de desarrollar un marco teórico y un discurso que revelen las diferentes experiencias, necesidades e intereses educativos en el panorama de la escolarización son los tópicos centrales discutidos en esta sección.

Quiero remarcar, en parte, la pregunta fundamental de lo que debe ser hecho para poder entender a las escuelas no sólo como sitios de la reproducción sociocultural sino también como lugares involucrados en la contestación y en la lucha. La tarea nada menos se trata de encontrar un nuevo discurso y una nueva forma de pensamiento acerca de la naturaleza, significado y posibilidades de trabajar dentro y fuera de las escuelas. La meta aquí es establecer las condiciones para “aumentar la comprensión que de sí mismos tienen los actores sociales respecto a su situación sociohistórica, y esencialmente para aclarar la existencia de fuerzas sociales hipostasias y reificadas que pueden invadir la acción autónoma” (Stewart, 1980). Lo que está en juego es el propósito de desarrollar una comprensión de las posibilidades inmanentes para una crítica radical y una forma de acción social basadas en la creación de una cultura de discurso crítico. La intención de tal discurso es la de crear las condiciones ideológicas y materiales para una esfera pública radical (Gouldner, 1979).

En esta perspectiva, la importancia de la pedagogía y de las escuelas radicales es esclarecida por una serie de supuestos básicos. En primer lugar, el requisito de un modo de análisis que capte la relación dialéctica entre los agentes colectivos y las condiciones históricas particulares y locales en las que se encuentran ellos mismos. En otras palabras, se necesita un discurso crítico que muestre la reacción de los seres humanos de diferentes clases sociales ante las limitaciones, ya sea para cambiarlas o para mantenerlas. Las clases sociales, en este análisis son tanto los agentes como los productos de la sociedad más amplia. Un segundo requisito es que las escuelas tienen que ser vistas como sitios sociales contradictorios marcados por la lucha y la adaptación, mismos que no pueden ser vistos como totalmente negativos en términos de sus efectos

sobre los desposeídos políticamente. Esto es, mientras que hay poca duda de que las escuelas están atadas a políticas, intereses y recursos educativos, que soportan el peso de la lógica e instituciones del capitalismo, también suministran espacios para la enseñanza, conocimiento y prácticas sociales emancipatorios. Las escuelas producen conformaciones sociales alrededor de la explotación de clase, de género y de raza, pero al mismo tiempo contienen pluralidades contradictorias que generan posibilidades tanto para mediar como para contestar a las ideologías y prácticas de dominación. En efecto, la escuela no es ni un lugar de apoyo de la dominación que todo lo abarca, ni la localización de la revolución; por lo tanto, contiene los espacios ideológicos y materiales para el desarrollo de pedagogías radicales. Por supuesto, la escuela es sólo un lugar donde los educadores radicales pueden luchar por intereses emancipatorios. No obstante, es una esfera que debe ser seriamente considerada como sitio para crear, tanto un discurso crítico alrededor de las formas que una sociedad democrática pudiera tomar, así como las fuerzas socioeconómicas que eviten que tales formas emerjan.

La pedagogía radical debe ser definida aquí como el punto de entrada a la naturaleza contradictoria de la escuela, una oportunidad para forzarla hacia la creación de condiciones para una nueva esfera pública. Un tercer supuesto es que la intención de la escuela y la pedagogía crítica deben ser vinculadas al problema del desarrollo de una nueva esfera pública. Es decir, la tarea de los educadores radicales debe estar organizada alrededor del establecimiento de condiciones ideológicas y materiales que capacitarían a mujeres y hombres de clases oprimidas a afirmar sus propias voces. Esto daría lugar al desarrollo de un discurso crítico que permitiría la inserción de un interés colectivo en la reconstrucción de la sociedad más amplia. En efecto, el concepto de la esfera pública (Habermas, 1974) representa un fundamento teórico para desarrollar una nueva perspectiva tanto de la ciudadanía como de la alfabetización. Es decir, la esfera pública representa una categoría crítica que redefine alfabetización y ciudadanía como elementos centrales en la lucha por la emancipación individual y social. Más específicamente, este concepto se convierte en el lente teórico para analizar la despolitización de las masas en la sociedad contemporánea, así como su posible autotransformación hacia una ciudadanía conciente y activa. Dentro de esta perspectiva, la noción de la esfera pública señala la necesidad de un compromiso público activo en la lucha por

definir y crear esferas contrapúblicas incorporadas a instituciones que representan valores y prácticas que promueven lo que Heller (1976) ha llamado valor cívico. El valor cívico es un concepto central aquí y representa una forma de conducta en la que uno piensa y actúa como si realmente se viviera en una democracia. Es una forma de valentía que tiende a hacer explotar las reificaciones, mitos y prejuicios. Al mismo tiempo, el valor cívico es el principio de organización que da forma y define una noción de alfabetismo fundado en la gramática de la autodeterminación y en la praxis transformadora. La esfera pública se vuelve tanto un punto de reunión como un referente teórico para comprender la naturaleza de la sociedad existente y la necesidad de crear una ciudadanía críticamente informada que pudiera pelear por estructuras fundamentalmente nuevas en la organización pública de la experiencia. La esfera pública representa, en parte, las mediaciones e instituciones ideológicas por las que los grupos oprimidos deben luchar para desarrollarse y poder recuperar sus propias experiencias y la posibilidad de un cambio social. El análisis de Knodler-Bunte acerca del concepto de la esfera pública proletaria capta esta noción:

[...] la esfera pública puede ser entendida como la forma de organización de la experiencia humana y no meramente como esta o aquella manifestaciones históricamente institucionalizadas [...] como una forma históricamente desarrollada de mediación entre la organización cultural de las cualidades y sentidos humanos por un lado y la producción capitalista por el otro [...] En este contexto, la esfera pública puede ser mejor entendida como una forma necesaria de mediación, como centro del proceso de producción en el curso del cual las variadas y fragmentadas experiencias de las contradicciones sociales y los intereses sociales pueden ser combinados dentro de una conciencia teóricamente mediana y un estilo de vida dirigido hacia la praxis transformadora (Knodler-Bunte, 1975).

Esta sección desarrolla el fundamento teórico de la perspectiva de la relación dialéctica entre agencia y estructura más viable. En este caso, los conceptos de ideología y cultura son rescatados de las tradiciones teóricas que las disuelven en una noción unilateral del idealismo, o en una igualmente determinista perspectiva del estructuralismo. Una nueva problemática, al mismo tiempo que plantea nuevas cuestiones y demuestra un modo de crítica, pretende responder a la pregunta de cómo podemos crear una concepción de

alfabetización radical que dé forma a los modos en que la gente abraza crítica y políticamente el concepto de ciudadanía y a la tarea de demostrar valor cívico. La alfabetización en este caso no sólo ofrece las herramientas para “leerse” a sí misma y para leer al mundo críticamente, sino que también llega a ser el vehículo para demostrar que la educación tiene implicaciones más amplias que la de crear una fuerza de trabajo educable y capacitada. En otras palabras, este concepto de alfabetización radicaliza la noción de la educación cívica y crea nuevas oportunidades para una acción positiva. Tales luchas por transformar condiciones materiales e ideológicas son necesarias para el desarrollo de una esfera pública conformada por las mediaciones críticas de los grupos sociales que examinen y actúen sobre la naturaleza de la existencia, “más que sólo disfrutarla o sufrirla” (Gouldner, 1979).



## IDEOLOGÍA, CULTURA Y ESCOLARIZACIÓN

La teoría y la práctica educativas se encuentran en un estancamiento. A pesar de los recientes logros, analizados ya en capítulos anteriores, permanecen atrapadas en un legado teórico que por décadas ha plagado a la teoría social en general, y al marxismo en particular. Esta herencia constituye un dualismo fuertemente implantado, que separa la intervención humana del análisis estructural y que encuentra su expresión no sólo en las teorías conservadoras de Parsons (1951), Merton (1957), y Durkheim (1969) sino también en versiones ortodoxas y revisionistas del marxismo. Tanto la naturaleza como la persistencia de este dualismo han parecido algo paradójico a los teóricos educativos radicales. Por un lado, las versiones tradicionalistas de la socialización y del poder han sido rechazadas en favor de una problemática marxista que toma las nociones de clase, poder y dominación como los puntos de partida teóricos. Por otro lado, los educadores radicales han ignorado exactamente esos momentos teóricos que reproducen, tanto en las perspectivas tradicionales como en las marxistas, el dualismo que suprime el significado de la intervención humana y las cuestiones de la subjetividad, o que ignora los determinantes estructurales que se encuentran fuera de la experiencia inmediata de los actores humanos. En otras palabras, tanto las perspectivas tradicionales como las marxistas radicales obtienen su forma debido a un dualismo que en efecto sirve a la dialéctica entre la conciencia y la estructura, y como tal, fracasan al no ofrecer las revelaciones teóricas necesarias para desarrollar una teoría de la escolarización más crítica.

No estoy sugiriendo que el legado del pensamiento marxista que da forma a las teorías radicales de la escolarización debería ser descartado. Por el contrario, quiero argumentar que si el marxismo, en sus varias versiones, ofrece de algún modo una idea para el desarrollo de una teoría crítica de la escolarización, tendrá que ser críticamente interrogado para revelar la lógica implantada en su

fracaso, al no ofrecer un tratamiento dialéctico de la subjetividad y la estructura. Esto significa que algunos de los supuestos más cruciales del marxismo ortodoxo y del revisionismo, tendrán que ser examinados a fin de reconsiderar y reformular cómo los seres humanos se unen dentro de prácticas sociales y contextos históricos específicos para hacer y reproducir las condiciones de su existencia. En términos más específicos, quiero argumentar en este capítulo que podemos desarrollar un tratamiento más dialéctico de participación y estructura al reestructurar las ideas de ideología y cultura. Mi argumento plantea que estos términos pueden ser situados en una perspectiva teórica que aclare cómo estructura y participación humana se presuponen la una a la otra, y que el valor de esa suposición es enorme para desarrollar una teoría radical de la escolarización. Pero antes de redefinir y examinar estos conceptos por su valor pedagógico, quiero ofrecer una breve crítica de esas versiones del marxismo ortodoxo y revisionista que no han podido evitar un tratamiento no dialéctico de la participación y la estructura. Señalaré las formas en que este dualismo se ha repetido a sí mismo en debates alrededor de ideología y cultura que emergieron en los años 1950 y 1960 en Europa Occidental. Una crítica de estos debates es particularmente importante ya que los argumentos que los enmarcaron tuvieron un efecto significativo en la emergencia de la nueva sociología de la educación en 1970 y en los diversos usos que resultaron de ésta en los años de 1970 y 1980.

Las teorías radicales de la enseñanza continuamente se han estado imitando entre ellas, después de las versiones positivistas del marxismo las cuales han congelado el momento dialéctico de incertidumbre de la conducta humana y han optado por esa parte de la formulación marxista clásica que hace énfasis en que la historia está hecha "a las espaldas" de los miembros de la sociedad. La noción de que la gente hace la historia, incluyendo sus restricciones parece haberse quedado sin atención en esta formulación. Esto es, subyacente al legado del marxismo ortodoxo se encuentra un historicismo positivista y un énfasis unilateral en la fuerza decisiva del proceso productivo. Es un legado animado por un rechazo a desarrollar análisis de la vida diaria en el que la subjetividad y la cultura son tratadas como más que un reflejo de las necesidades del capital y sus instituciones. Además, en el marxismo ortodoxo las ideas críticas de autorreflexión y de transformación social están subsumidas bajo el avasallador "peso" de la dominación capitalista. En

esas versiones de la escolarización radical en las que los supuestos del marxismo ortodoxo fueron aceptados, la crítica parecía abrir caminos a las descripciones de los mecanismos de la dominación y de la forma en que operaban en las escuelas y en otros sitios sociales. El poder del capital y la debilidad de los seres humanos para luchar y resistir es el tema recurrente en el discurso de los teóricos como Bowles y Gintis (1976) y que han sido detallados en el capítulo anterior. Lo que frecuentemente está ausente en el examen de las teorías radicales de la escolarización que recurren a una sola parte de las teorías de la determinación y el poder, derivados del marxismo ortodoxo, es el grado de la deuda adquirida por el tipo de problemas teóricos heredados del legado marxista.

Aunque puede ser argumentado que esta descripción es exagerada y simplificada, la lógica que la subyace, permanece. Su presencia penetra hasta esas ramas del marxismo que han desafiado algunos de los supuestos básicos del pensamiento marxista ortodoxo. Por ejemplo, aunque la Escuela de Frankfurt ha sido muy importante en la politización de la cultura y en enfatizar su importancia como herramienta para la reproducción social y de clase en los países avanzados de Occidente, nunca escapó enteramente de la lógica aplastante del marxismo ortodoxo, una lógica que cree en el poder del capital para controlar todos los aspectos de la conducta humana. Por ejemplo, en su crítica a las teorías marxistas que se centran en el Estado y en la vida diaria, Aronowitz (1978) revela la creencia unilateral en el poder del capital, con su subyacente desdén a la intervención humana, a partir de la cual los miembros de la Escuela de Frankfurt, como Adorno y Marcuse, nunca se liberaron completamente. Aronowitz escribe:

También puede ser mostrado que el análisis más oscuro de los teóricos de la vida cotidiana y de la producción cultural, particularmente los representativos de la así llamada Escuela de Frankfurt, fueron también animados por su creencia en el poder absoluto del capital sobre otras relaciones sociales. Para Theodore Adorno y Herbert Marcuse, el advenimiento de la cultura de masas podría ser entendida sólo como una función de la acumulación y expansión del capital dentro de los alcances más remotos de la existencia ordinaria, de la invasión de la esfera privada por el mundo mercantil. En la oportuna frase de Hans Marnus Enzaensberg, la tendencia del capitalismo tardío es la de "industrializar la mente", justamente como durante su surgimiento el capitalismo industrializa la producción de bienes. El pensamiento humano se vuelve mecanizado y la mente corresponde

a la máquina —un instrumento tecnicizado, segmentado y degradado que ha perdido su capacidad de pensamiento crítico, especialmente su habilidad para imaginar otra forma de vida (Aronowitz, 1978).

Si los contornos del marxismo ortodoxo revelan un desdén por la subjetividad y la conciencia, su centro de gravedad conceptual aparece desgarrado por una inconsistencia que no ofrece desafío teórico. La inconsistencia está basada en una denuncia paradójica del capitalismo, por un lado, y una desmoralización autoproclamada por el otro. La crítica existe, pero en este caso sin el beneficio de la esperanza, y como tal, sin el beneficio de los agentes humanos quienes la pueden usar para transformar la realidad social. Russell Jacoby da en la mira cuando afirma: “ni el menor de los males del marxismo ortodoxo es la huella que deja de desmoralización y cinismo. Esperanzas permanentemente planteadas y frustradas cobran sus cuentas” (Jacoby, 1981). En efecto, el marxismo ortodoxo ha dado a la historia más que esperanzas frustradas. Sus cementerios teóricos abundan y pueden ser encontrados en muchas teorías educativas radicales que no han logrado desechar su bagaje teórico. El punto en cuestión es que la falla del marxismo ortodoxo de unir el dualismo entre estructura y participación ha tenido terribles consecuencias para aquellos comprometidos en el desarrollo de una teoría radical de la escolarización. Enfrentados a una versión del marxismo caracterizada por un marcado puritanismo con respecto a las nociones del romanticismo, la utopía y el deseo, muchos educadores radicales rechazaron las nociones de subjetividad y conciencia. La lógica subyacente a tal elección está enraizada en el legado del marxismo que teme lo desestructurado, temor que encuentra su contraparte en un desdén por la subjetividad y en una inclinación por las estructuras. Aun cuando la subjetividad y la conciencia aparecen en perspectivas basadas en la lógica, particularmente en algunas versiones marxistas de la escolarización, ésta sale a la superficie dentro del contexto de un pesimismo paralizante que la consigna a una mera instancia de la participación activa o a su propia derrota.

## CULTURA E IDEOLOGÍA: EL LEGADO DE PARADIGMAS EN CONFLICTO

En las últimas dos décadas, varios análisis importantes de la teoría marxista han señalado el camino para salir del legado de la determinación y del pesimismo que han "lisiado" al marxismo ortodoxo y a la multitud de teorías sociales radicales que toman su forma a partir de sus supuestos básicos. El intento central de estos trabajos teóricos críticos fue el de separarse de las restricciones de la metáfora base y superestructura, redefinirlas y reevaluar su carácter práctico. Surgió un grupo de teóricos marxistas que rechazaron la noción marxista clásica de que "la infraestructura económica determinaba en una correspondencia del tipo de uno a uno, todos los aspectos de la así llamada superestructura —derecho, religión, y [...] arte" (Aronowitz, 1981a). Dentro de estos cambios teóricos, la economía ya no representó la fuerza privilegiada para la estructuración de las relaciones sociales. Esas instituciones que habían sido previamente vistas como las meras reflexiones del modo de producción, ahora eran definidas como las que tenían una "especificidad y efectividad, una primacía constitutiva, que las llevó más allá de los términos de referencia de 'base' y 'superestructura' " (Hall, 1981). La cultura se volvió un terreno habitado por luchas vividas y niveles conflictivos de determinación. Además, la ideología fue rescatada de la noción reduccionista de la falsa conciencia y redefinida en términos de sus efectos en el ámbito de la inconsciencia y en el de las relaciones sociales y prácticas materiales que caracterizaban a un amplio rango de instituciones.

Uno de los debates más significativos que se desarrollaron a partir de este universo de paradigmas marxistas alternativos se centró alrededor de problemas totalmente contrapuestos de ideología y cultura. Mientras que una serie de argumentos divergentes y contrastantes emergieron en este debate, las dos tenencias más significativas se centraron alrededor del trabajo del paradigma culturalista representado por Raymond Williams (1963, 1965, 1977) y E. P. Thompson (1966), por un lado, y una variedad de estructuralismos que iban desde los primeros trabajos de Barth (1957, 1975, 1977) y Poulantzas (1973) hasta la influyente obra de Louis Althusser (1969, 1971).

El trabajo concreto que emergió de estas perspectivas comunica dos problemas diferentes respecto del estudio de la ideología y la cultura. Primero, el paradigma culturalista se enfoca en el momen-

to de la propia creación y de la experiencia vivida, dentro de condiciones específicas de clase en la vida diaria. En segundo lugar, los estructuralistas investigaron forzosamente la cuestión de cómo las subjetividades se forman dentro de prácticas materiales de la sociedad, a fin de sostener las relaciones sociales capitalistas.

El significado de analizar los supuestos y defectos básicos de estas dos tradiciones también es doble. En primer lugar, estas dos tradiciones han tenido y siguen ejerciendo una influencia significativa sobre las formas de teorización educativa que se han desarrollado alrededor de problemas de estudios culturales, de reproducción y de resistencia. Además, si bien ni el "estructuralismo" ni el "culturalismo" han completado la tarea de construir una problemática adecuada para desarrollar una teoría de la cultura o de la ideología, existen, en las ideas selectivamente combinadas de las dos tradiciones, los elementos teóricos necesarios para reconstruir una comprensión más precisa de la cultura y de la ideología, para comenzar a ver toda la extensión de su utilidad en una pedagogía radical. También vale la pena señalar que mientras cada una de estas tradiciones se refiere a los problemas de intervención humana y estructura en formas que constituyen un avance teórico por sobre las posiciones previamente mencionadas, cada una, eventualmente cae presa de un dualismo que limita sus propuestas teóricas.

Inicialmente debe ser estipulado que es imposible ofrecer un análisis detallado de los muchos temas que corren a través de los paradigmas de los "culturalistas" y los "estructuralistas". Esto ha sido bastante bien hecho por otros teóricos que no necesitan ser repetidos (Hall, 1981; Johnson, 1979a, 1979b; Bennett, 1981). Pero intentaré analizar primero los supuestos básicos que caracterizan la posición "culturalistas", de la forma en que es caracterizada particularmente en los trabajos de Raymond Williams (1963, 1965, 1977) y de E. P. Thompson (1966, 1975, 1978). Después me remitiré a un tratamiento general del paradigma "estructuralista", enfocándome principalmente en el trabajo de Louis Althusser (1969, 1971).

### *La tradición culturalista: recobrando al sujeto*

A fines de los años cincuenta, y a principios de los sesenta, Richard Hoggart (1958), Raymond Williams (1963) y E. P. Thompson (1966) publicaron trabajos creativos que marcaron un momento crucial en

la conceptualización y reconstrucción crítica de las relaciones entre clase y cultura. Los tres teóricos hicieron un desafío importante frente a las perspectivas marxistas y conservadoras respecto de la significatividad y significado de la cultura. De acuerdo con Williams y otros, dentro de la tradición culturalista, el marxismo había hecho más que simplemente exhibir una sensibilidad teórica e histórica hacia los problemas de la cultura. En efecto, había malentendido la naturaleza y el significado propios de la cultura, y como tal no había logrado desarrollar nociones adecuadas de conciencia, experiencia o participación humana. Esto no era un error pequeño; debido a sus últimas consecuencias se trataba de una perspectiva teórica y política que ubicaba a la clase trabajadora, y al marxismo en general, a la zaga del cambio social radical. Los culturalistas lanzaron su ataque en dos frentes. Primero, argumentaron que el marxismo ortodoxo había propuesto un modelo de relaciones de base y superestructura que había cambiado a la historia en un proceso automático y a la cultura en un dominio de ideas y significados que eran meramente el reflejo de la estructura económica de la sociedad. En el marxismo ortodoxo, la cultura fue reducida a epifenómenos, y las tensiones, mediaciones y experiencias de los seres humanos reales fueron reducidos a la irrelevancia. Segundo, Williams y Thompson criticaron las tradiciones marxista y conservadora que argüían en favor de la autonomía relativa de la cultura en un contexto que lo reducía, ya fuera a alabar a la alta cultura o a honrar al arte y a los valores sociales burgueses. Esto es, atacaron versiones conservadoras y elitistas de la alta cultura que igualaban el arte y los valores burgueses con la esencia de la civilización misma.

Sin embargo, los culturalistas lanzaron críticas penetrantes en contra de los marxistas revisionistas quienes habían abstraído a la cultura de la vida diaria y la habían transferido a las alturas olímpicas de la alta cultura. La relevancia de esta crítica llega a ser particularmente clara, por ejemplo, en el trabajo de la Escuela de Frankfurt discutida en el primer capítulo de este libro. Porque, a pesar del singular logro de la Escuela de Frankfurt al politizar el terreno de la cultura y extender su definición como a un modo de vida basada en los recursos y actividades de una sociedad de clase específica, sus miembros nunca fueron capaces de escapar de la posición preeminentemente conservadora que cualitativamente separaba a la alta cultura de la cultura de masas. Ésta fue una falla importante, por subrayar que ésta era una formalización de la diferencia entre el

arte y la cultura de masas —una distinción que frecuentemente servía para denigrar la experiencia cultural tanto como la posibilidad de la clase trabajadora y la posibilidad de praxis de la clase trabajadora.

En pocas palabras, cualquier análisis de la tradición culturalista tiene que comenzar con la importante hazaña de romper con los supuestos reduccionistas de cultura ofrecidos por el marxismo ortodoxo. Igualmente importante es su rechazo a reducir los privilegios de la producción cultural, creación y resistencia al terreno de la alta cultura. Subyacentes a esos puntos de partida teóricos se encuentran una serie de supuestos básicos que vagamente caracterizan a la tradición culturalista.

Primero, el enfoque principal del concepto de cultura está basado en el supuesto de que es un conjunto de ideas y prácticas en las que están integradas formas específicas de vida. En este contexto, la cultura se vuelve democratizada y socializada a través de patrones de organización y práctica que subyacen a toda la vida social. El énfasis está puesto en el complejo de prácticas indisolubles que penetran la totalidad social y en la importancia o actividad constitutiva como el principio de organización de tales prácticas. Esto sugiere, particularmente en los primeros trabajos de Williams, una teoría de la cultura que tomó como su preocupación más urgente “un estudio de las relaciones entre elementos en toda una forma de vida” (Williams, 1965). Para esta teoría es igualmente importante la noción de que la cultura no puede ser abstraída dentro de instancias analíticamente discretas eliminadas de la actividad general y característica y de la interacción social de la vida diaria. Un interaccionismo radical se encuentra en el centro de esta perspectiva y puede ser vista en una de las últimas formulaciones de Williams concernientes a su crítica a la visión de cultura del marxismo tradicional:

Llegué a creer que dar por perdido o al menos dejar de lado lo que yo conocí como la tradición marxista: intentar desarrollar una teoría de la totalidad, para ver el estudio de la cultura como el estudio de las relaciones entre elementos en una forma de vida total; para encontrar formas de estudio, de la estructura [...] que pudieran quedarse en contacto y aclarar trabajos y formas particulares de arte pero también formas y relaciones de vida social más general; para remplazar la fórmula de base-superestructura con la idea más activa de un campo de fuerzas mutuamente y también desigualmente determinantes (Williams, 1971).



La preocupación de E. P. Thompson respecto a cultura y experiencia no es menos marcada pero ha sido formulada desde una perspectiva marxista más rigurosa. Esta perspectiva insistió en la distinción entre cultura y no cultura, por un lado, y una modificación de la teoría de la cultura de Williams, como un estudio de "las relaciones entre elementos en una forma de vida total" (Thompson, 1961) por el otro. Thompson resiste a la perspectiva generalizante de Williams para enfocarse en las clases y en las relaciones de lucha, particularmente como se desarrollan dentro del contexto de conflictos y transformaciones históricamente específicos.

A pesar de sus diferencias, Williams y Thompson intentaron recobrar al sujeto histórico y analizaron la historia y la cultura desde el lado de la experiencia de la participación humana. Esto apunta hacia el segundo supuesto de importancia que subyace a la perspectiva culturalista, es decir, su fuerte énfasis en la importancia de la participación humana y en la experiencia como la piedra angular teórica fundamental para el análisis social y de clase. Thompson aclaró eso en una de sus primeras formulaciones: "El proceso activo [...] es [...] el proceso a través del cual los hombres hacen su historia" (Thompson, 1961). En esta intersección de clase y conflicto la noción culturalista de intervención humana se hace clara.

En la tradición culturalista el concepto de clase es visto no como un conjunto abstracto de determinaciones externas estructuradas alrededor de relaciones económicas. Las relaciones económicas son vistas aquí, no a partir del punto de vista de como ellas objetivamente estructuran la membresía de clase de una persona, sino a partir de la forma en que ellas son comprendidas y experimentadas por varias clases y grupos sociales. Como Richard Johnson lo señala, en la perspectiva culturalista: "el problema clave es la cualidad de las relaciones humanas y no la estructuración de éstas a través de las relaciones. Un síntoma de esto es la sobrecarga masiva del término 'experiencia'" (Johnson, 1979a). La clase es vista cada vez menos como un medio estructural e impersonal a través del cual la gente define la experiencia y responde a las condiciones bajo las que vive. Las divisiones de clase y la lucha están expresadas dentro de conjuntos de relaciones dominantes y subordinadas que construyen a la sociedad y a su campo colectivo. Para Williams (1965, 1977), las clases exhiben diferentes patrones de regularidad y de pensamiento, así como formas de manifestación del pensamiento, y cada patrón registra los efectos de las divisiones de clase de manera

diferente a través de conjuntos de relaciones irregulares y desigualmente estructuradas por la clase dirigente y su cultura dominante. Por lo tanto, clase, cultura y experiencia son vistas en el contexto de las diferentes experiencias y “estructuras de sentimiento” que producen diferentes grupos.

La relación entre dominación, clase y cultura, apunta hacia una importante suposición inherente a la posición culturalista. La naturaleza de la dominación de clase no es vista como una imposición de poder estática y unidimensional por parte de las clases dominantes. En vez de eso, la dominación de la clase dirigente es vista como un ejercicio de poder que tiene lugar dentro de una arena de lucha —un elemento continuo y cambiante de contestación basado en tensiones y conflictos históricamente específicos. Dicho de otra manera, la perspectiva culturalista argumenta que la lucha entre las clases dominantes y subordinadas, a la vez que tiene lugar dentro de condiciones que favorecen a los intereses de la clase dirigente, nunca está atada a la lógica de las consecuencias predeterminadas. El mensaje central aquí es que la dominación no subsume ni la participación humana ni la resistencia, ya que el sujeto en constitución no puede simplemente ser reducido a los dictados del modo de producción, de la vida material o a la lógica de la dominación inherente a las instituciones de reproducción social como la escuela, la familia, etc. Aunque las determinaciones de la clase dirigente originan las presiones y condiciones dentro de las que los grupos subordinados responden, experimentan y hacen la historia, ésta es una historia siempre marcada por horizontes que permanecen abiertos más que cerrados. Por lo tanto, fuertemente relacionado con el énfasis culturalista acerca de la lucha y la participación humana se encuentra la noción recurrente de que el ámbito de la cultura tiene su propia especificidad y una orientación única hacia las diferentes instancias y fuerzas interrelacionadas que caracterizan una realidad social dada.

Otra suposición importante en la tradición culturalista es que la cultura llega a ser importante sólo si se mueve más allá de tipologías abstractas y regresa a lo concreto. Esto es, la teoría se vuelve crítica y valiosa en la medida en que se interroga sus propios supuestos *a priori*, a través de la recuperación y de un examen de las formas en que el significado humano se produce en las experiencias vividas y en los artefactos históricos producidos por tales experiencias. Por otro lado, esto sugiere un modo de investigación que permita a los

oprimidos hablar por sí mismos; esto es, ofrece un marco de referencia teórico que da a un grupo subordinado una oportunidad privilegiada de exhibir cómo se produce y se reproduce a sí misma dentro de la sociedad dominante. Por otro lado, tiende a tratar a los artefactos culturales “como formas sedimentadas de cultura viva, formas documentales [...] para ser analizadas con la idea de redescubrir, tan cercanamente como sea posible, la estructura de los sentimientos —sean éstos de clase o de un grupo social o de todo un periodo— que dan forma a la cultura viva, misma que sirve como su sostén” (Bennett, 1981). Lo que es importante aquí es que la conciencia y la experiencia del sujeto humano es el punto de referencia a partir del cual se explican los orígenes de los eventos así como las formas culturales que dichos sujetos olvidan. Consecuentemente, con lo que terminamos en el paradigma culturalista, es con un acercamiento que desea reducir las categorías teóricas a su contexto vivido, para subsumir lo abstracto dentro de lo concreto y hacer de la recuperación de las experiencias vividas de las clases subordinadas, el motivo dominante en la teoría marxista.

### *La tradición estructuralista: situando al sujeto*

Un amplio cuerpo de teorías vagamente etiquetadas como “estructuralismo” que se iniciaron a mediados de la década de los sesenta y continuaron hasta los ochenta, plantearon un importante desafío teórico en contra tanto del marxismo ortodoxo como de varias versiones del marxismo occidental. Derivando su inspiración en parte, del trabajo de Ferdinand de Saussure (1974), el estructuralismo registró un impacto en muchos y diversos campos e incluyó entre sus seguidores a marxistas y no marxistas. Sus diversas tendencias y figuras centrales podrían ser encontradas en las áreas de la crítica cinematográfica y literaria (Barth, 1957, 1977), en antropología estructuralista francesa (Lévi-Strauss, 1972), en acercamientos revisionistas de las teorías freudianas del psicoanálisis (Lacan, 1977), en teorías marxistas del Estado (Poulantzas, 1978), y especialmente en la reformulación de la teoría marxista de la ideología, de Althusser (1969, 1971). A pesar de las diferencias que separaban a estas teorías, todas se derivaban de una problemática que enfatiza la “fuerza” de las estructuras subyacentes o de las prácticas materiales ejemplares, las cuales “generan las apariencias de la superficie

de las formas culturales" (Bennett, 1981). Ya que el alcance de los escritos estructuralistas es tan inmenso, es imposible en esta sección hacer otra cosa que resumir y analizar algunos de los supuestos más importantes del estructuralismo y comparar las problemáticas estructuralistas y culturalistas y plantear la relevancia que cada una pudiera tener para desarrollar una teoría reconstruida de ideología y cultura.

Quiero argumentar que los supuestos estructuralistas son importantes en dos aspectos. En primer lugar, han señalado una serie de preocupaciones teóricas significativas, aunque incompletas, necesarias para reconstruir un marxismo crítico. Su mayor valor, no obstante, reside en el análisis crítico que han proporcionado para relacionarse con versiones marxistas ortodoxas y culturalistas. Central en el método estructuralista es el rechazo de la primacía del sujeto humano y la importancia de la conciencia y la experiencia como determinantes primarios en la conformación de la historia. La preferencia en este caso es debida a modos de análisis abstractos, particularmente porque éstos hacen visible las relaciones de las estructuras que ubican, localizan y determinan a la conducta individual y grupal. Esto es, la fuerza del argumento estructuralista reside en su rechazo a la conciencia, la cultura y la experiencia como puntos de partida adecuados para comprender cómo funciona la sociedad y cómo se reproduce a sí misma. En vez de eso, argumenta que conciencia y experiencia son sólo secundarias en el desdoblamiento de la historia y de las relaciones sociales, y que las fuentes primarias han de ser encontradas en la materialidad de las prácticas y en la forma en que son representadas en las estructuras políticas y económicas de la sociedad. Esto se vuelve más claro si analizamos el punto de vista de los estructuralistas acerca de las determinaciones, la totalidad y las relaciones entre clase e ideología.

Un supuesto importante subyacente al marxismo estructuralista reside en su rechazo a la noción antropológica de que los seres humanos son los sujetos o agentes de la historia. El poder, en esta perspectiva, no es atributo de los individuos o de grupos teóricamente informados actuando dentro de condiciones prescritas para hacer la historia. Por el contrario, el poder es una característica de las estructuras que no sólo constituyen y ubican a la conducta humana sino que también niegan la eficacia misma de la participación humana. Dicho de otra manera, es la fuerza de las prácticas materiales y las relaciones sociales constitutivas que ellas producen

lo que, en este caso, reduce a los seres humanos a ser soportes de papeles estructuralmente determinados. Además, la totalidad de las determinaciones estructurales complejas no pueden ser percibidas, examinadas o transformadas haciendo una apelación al “terreno” de la experiencia o de la subjetividad humanas. Esto es, la conciencia es un efecto, no una causa de tales determinaciones y como tal, deja la noción de la intervención humana como a un constructo de segunda mano que se desliza sobre la superficie de la realidad. Aun ahí donde la intencionalidad emerge, es víctima de “una ideología que nos engaña haciéndonos pensar que somos sujetos” (Appelbaum, 1979). La historia es abstraída de la noción de praxis en la perspectiva estructuralista, y emerge como un proceso sin sujetos. Althusser es bastante claro respecto a este problema:

La estructura de las relaciones de producción determina los lugares y funciones ocupados o adoptados por los agentes de la producción, quienes nunca son nada más que los ocupantes de estos lugares, en la medida en que ellos son soportes (Träger) de estas funciones. Los verdaderos sujetos (en el sentido de sujetos constitutivos del proceso) no son estos ocupantes o funcionarios [...] sino las relaciones de producción (y las relaciones sociales políticas e ideológicas). Pero ya que éstas son “relaciones”, no pueden ser pensadas dentro de la categoría de sujeto (Althusser, 1970).

Segundo, en oposición a las aproximaciones culturalistas que argumentan que la totalidad social está caracterizada por una cultura relativamente autónoma, asegurada principalmente a través de mediaciones activas de los agentes humanos, los análisis estructuralistas proponen una noción de totalidad y una relativa autonomía atada a la irreductibilidad de los niveles específicos de la sociedad. En esta perspectiva, la unidad de la sociedad comprende una estructura compleja de “instancias” separadas y específicas —económicas, políticas e ideológicas. Además, cada una de estas “instancias” son vistas como relativamente autónomas, separadas de las otras y sostenidas como las que tienen efecto único y específico sobre los resultados históricos.

El concepto de autonomía relativa es la piedra angular teórica de los argumentos estructuralistas en contra del reduccionismo económico del marxismo ortodoxo. La autonomía relativa intenta unir lo que al principio parece ser una posición contradictoria: por un

lado, propone la especificidad de las estructuras económicas, políticas e ideológicas de la sociedad; por el otro, rehúsa abandonar la noción del marxismo clásico de que la instancia económica es central para la estructuración de la sociedad. Resuelve esta contradicción interna al argumentar que el nivel económico todavía representa la determinación y la contradicción principal de la sociedad capitalista, pero que dentro del contexto de las sociedades del capitalismo avanzado, es reducida a una determinación. Consecuentemente, dentro de la jerarquía de determinaciones que se desarrollaron, la económica es sólo una —aunque implícitamente la más poderosa. Por lo tanto, se plantea una unidad estructurada dentro de diferencias expresadas a través de prácticas y niveles distintivos que construyen a la sociedad. La pregunta de si la instancia económica, política o ideológica incorporará la contradicción dominante entre las clases dirigentes y subordinadas, y llegará a ser la fuerza más importante en la conformación de las relaciones de dominación, siempre estará determinada por las circunstancias históricas específicas que prevalecen en un tiempo y lugar determinados.

Dos puntos pueden ser usados para ilustrar la lógica de este supuesto. Primero, como mencioné en el capítulo tres, vale la pena recordar que para Althusser (1971) el aparato ideológico del Estado, y particularmente las escuelas, representan las instituciones más importantes que actualmente aseguran el consentimiento de las masas en la lógica del capitalismo dominante. Esto es, la intervención de cualquier nivel —así como lo ideológico y su expresión estructural más poderosa, la escuela— gana fuerza al grado de que puede marcar los límites a la autonomía relativa de otras instituciones. Segundo, la autonomía y especificidad relativas de diferentes niveles de la sociedad pueden ser vistos en la teoría del Estado de Poulantzas (1973, 1978). Para Poulantzas el Estado no puede ser reducido a la noción marxista vulgar entendido como un “mero” instrumento de monopolio de capital que ejerce el control sobre la sociedad. En vez de eso, Poulantzas argumenta en favor de la especificidad irreductible del Estado y señala su posición objetiva como una fuerza mediadora que incorpora las contradicciones y luchas inherentes a la clase dirigente. El papel del Estado en la formación de relaciones sociales dominantes es crucial, pero no puede ser entendido en términos meramente instrumentales. Su carácter real está revelado en su función regulatoria y en las contradicciones y tensiones inherentes al mismo. Su poder determinante

depende de su habilidad para limitar en cualquier momento la autonomía de otras instituciones.

El tercer centro de importancia del pensamiento estructuralista gira alrededor de los conceptos de clase y de ideología. La clase, en la perspectiva estructuralista, está conceptualizada principalmente como una posición objetiva establecida por el lugar de uno en las redes de relaciones de propiedad. En esta perspectiva, la distinción de clase *en sí* sustituye a la distinción de clase *para sí* enfatizada por los culturalistas. Al rechazar la noción de clase como un modo intersubjetivo de experiencia, los estructuralistas rempazan el concepto de los sujetos de clase como agentes de la historia, o hasta *posibles* agentes de la historia, con la noción de la lucha de clases. Pero el constructo de lucha es usado en esta perspectiva para referirse a los conflictos que emergen entre los procesos sociales que existen en relaciones objetivamente antagónicas que constituyen la división social del trabajo. La expulsión de las dimensiones interpersonales de las relaciones de clase, así como la noción relativa de que las clases son agentes potenciales, autoconscientemente organizados en la construcción de la historia, es completamente rechazado. En un nivel, la posición estructuralista representa un ataque a los culturalistas —como Williams (1965) y Thompson (1966), quienes a veces parecen reducir la clase a “meras” categorías políticas y culturales, es decir, a formas de conciencia y modos de acción colectiva. En otro nivel, la posición estructuralista es completamente compatible no sólo con la suposición de que las clases sociales están objetivamente determinadas, sino también con la idea de que la naturaleza misma de la subjetividad humana es una expresión de las determinantes políticas e ideológicas. Esto nos lleva otra vez a la noción de ideología de Althusser.

Como lo mencioné en el capítulo tres, Althusser (1969, 1970, 1971) comienza con un rechazo de la idea de que la ideología puede ser conceptualizada como conciencia falsa o distorsionada. Las ideologías no son ideas. De acuerdo con la perspectiva estructuralista, la ideología tiene una existencia material y está profundamente implantada en las prácticas sociales que constituyen campos como la escolarización, el derecho, la historia y la sociología. En algunos aspectos, éste es un gran avance por encima de las teorías previas sobre ideología porque aclara las bases estructurales de la opresión humana mientras que simultáneamente señala la necesidad de lucha por algo más que un cambio de consciencia, esto es,

la transformación de prácticas sociales específicas en instituciones concretas, como las escuelas. Por supuesto, la ideología en este caso no hace más que cambiar del énfasis de la conciencia al de las prácticas materiales; también ubica a la ideología como una característica estructurada de la inconsciencia, y al hacer esto aniquila la naturaleza constitutiva de la conciencia misma. Para Althusser (1970), las ideologías son una parte fundamental de cada sociedad y son una fuente de cohesión y unidad entre hombres y mujeres en esa sociedad. En esencia, la ideología tiene dos requisitos funcionales en el trabajo de Althusser. Por un lado, es tanto un medio como un producto de prácticas materiales que constituyen el famoso aparato ideológico del Estado (instituciones que mantienen el control primeramente a través del consenso).

Por otro lado, los individuos no sólo "viven" dentro de la ideología por medio de las prácticas de las que ellos participan en los diferentes aparatos ideológicos, sino que también están constituidos por ideología. Ideología en este sentido se refiere a una forma específica de relación que los sujetos humanos tienen en el mundo, cuyo origen se encuentra en las representaciones estructuradas instaladas en la conciencia (Althusser, 1969, 1971) o situadas en lo que Poulantzas (1975) describe como la experiencia vivida. Lo que estas dos formulaciones tienen en común, es que la ideología está descrita en términos de su función, la que ha de insertar a los individuos dentro de relaciones sociales para las que ellos simplemente sirven como sostenes. La naturaleza de la relación entre individuos y relaciones sociales está mejor captada en la ahora famosa tesis de Althusser de que: "La ideología representa la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia" (Althusser, 1971). La ideología, entonces, constituye "sujetos" en la perspectiva estructuralista, pero tales sujetos son humanos sin el beneficio de la reflexión o de la posibilidad de luchar individual o colectivamente. Por último, la lucha de clases en esos supuestos parece ser un constructo enajenado que plantea más preguntas que las que resuelve, ya que en la problemática estructuralista no hay agentes autoconstitutivos para conducirla (Hirs, 1979).

Quiero concluir este análisis descriptivo de los supuestos culturalistas y estructuralistas ofreciendo una crítica de ambas posiciones e indicando simultáneamente cómo los elementos teóricos de cada una pueden ser combinados en una forma razonada para



establecer el fundamento para el análisis de la ideología, la cultura y el poder que esto conlleva.

La posición culturalista sufre de una serie de defectos teóricos. Primero, hay un énfasis exagerado en los supuestos culturalistas de la primacía de la conciencia y la experiencia. Aunque éstos son claramente cruciales para cualquier teoría social que intenta ser dialéctica, debe ser reconocido que hay determinantes que trabajan "fuera" de la esfera de la conciencia. Mientras que éstos no aparecen en las experiencias más inmediatas de hombres y mujeres, ejercitan una fuerza poderosa en la formación de sus vidas. Marx (1969a) captó esta idea en su famoso enunciado de *El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*:

Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen sólo según les place; no la hacen bajo circunstancias elegidas por ellos mismos sino bajo circunstancias directamente encontradas, dadas y transmitidas del pasado. La tradición de todas las generaciones muertas pesa como pesadilla en el cerebro de los vivientes (Marx, 1969).

Marx se refiere al lado oscuro de esta dialéctica, misma que los culturalistas minimizan. Al enfocarse en la cultura y en las experiencias como las dimensiones más prominentes de clase, los culturalistas parecen descuidar las formas en que la historia trabaja a espaldas de los agentes humanos. Esto conlleva a una segunda crítica importante. Las poderosas estructuras determinantes tales como trabajo, familia y Estado, frecuentemente ignoradas en estos supuestos, y las preguntas cruciales de sobre qué clases luchar o qué da a una clase más poder que a otra, están devaluadas en relación con el valor y la autenticidad de la experiencia de la clase trabajadora. Las clases implican conflictos sobre relaciones de poder y no simplemente relaciones de significado; los culturalistas parecen olvidar esto. Por supuesto, los procesos de la categoría de formación de clase implican una noción de poder, pero los culturalistas generalmente no hacen énfasis en cómo el poder se vuelve útil como parte de una estrategia de clase para apropiarse de las condiciones materiales que subyacen a la actividad emancipatoria.

Tercero, hay una tendencia entre los culturalistas a igualar la relación entre clase y cultura y a tratarlas a las dos como homogéneas. Ésta es una cosa para enfatizar en la recuperación de historias, significados y experiencia de los grupos subordinados, pero es otra

cosa para fundamentar el valor de dicha empresa con la noción de que la dignidad de una clase es sinónimo con sus fundamentos en una cultura y conjunto de prácticas específicas de clase. Abundan las contradicciones en la esfera económica y también en las culturas dominantes y subordinadas. Claramente, uno puede encontrar entre grupos de la clase trabajadora una afinidad selectiva que habla de ciertos valores, prácticas y preocupaciones, pero también está presente todo un rango de diferencias expresadas culturalmente y manifestadas en una variedad de experiencias vividas. Como Davies lo señala:

[...] las clases no son masas sin diferenciación sino estructuras complejas construidas por grupos diferentes con historias y tradiciones culturales diferentes. Las diferencias pueden ser expresadas culturalmente y vividas a través de un vasto repertorio de características culturales específicas de la clase trabajadora —como las diferencias de sexo, dialectos regionales y locales, vestido, deporte, raza y etnia y la lealtad respetable y accidentada de la clase trabajadora (Davies, 1981).

Lo que es importante aquí es señalar que una vez que llega a ser claro que las clases incluyen una variedad de contradicciones y tensiones, podemos comenzar a entender la noción de la conciencia contradictoria, la forma compleja en que las subjetividades se constituyen y cómo la gente puede actuar en contra de sus propios intereses de clase. Esto nos conduce a otra crítica importante de esta postura. Al elevar la noción de experiencia a alturas casi etéreas, nos da un sentido inadecuado de cómo juzgar tales experiencias, ya que es asumido que hablan por sí mismas. Además, los supuestos culturalistas suministran pocas herramientas teóricas para la comprensión de la forma en que las prácticas materiales, particularmente las económicas, sobrecargan y dan forma a la experiencia individual y colectiva. Esto no quiere sugerir una noción de determinación con resultados predefinidos, como traer a la vista las represiones propias que limitan las opciones que tiene la gente. El vínculo entre la carencia de capital y la impotencia es un tanto real y determina si las cuentas pueden ser pagadas, la comida puede ser suministrada, los carros pueden ser reparados, las esperanzas pueden ser sostenidas, la salud puede ser adquirida, etc. Esto no quiere decir que Williams (1977), Thompson (1966), Hebdige (1979), y otros, ignoren las determinaciones económicas u otras

determinaciones materiales. Esas determinaciones están incluidas en su trabajo, pero sólo como una conveniencia teórica; carecen de la fuerza absorbente que se merecen. La crítica de Johnson al culturalismo es provocativa:

Cualquier análisis de “la cultura de la clase trabajadora” debe ser capaz de captar la relación entre las clases económicas y las formas en que ellas llegan (o no) a ser activas en políticas concientes. Si los dos aspectos de los análisis de clase están combinados, esto no es posible. Si la clase es entendida sólo como una formación cultural y política, todo un legado teórico es empobrecido y los supuestos materialistas son indistinguibles de una forma de idealismo. Puede ser verdaderamente que la relación entre lo que el culturalismo llama “experiencia” y la movilización de fuerzas políticas, o más correctamente, entre las clases económicas y las organizaciones políticas, nunca o raramente es tan simple como los modelos “transitivos” o “expresivos” lo dan a entender. Las clases económicas raramente aparecen como fuerzas políticas (Johnson, 1979a).

Finalmente, el culturalismo recicla, en vez de interrelacionar el dualismo entre participación humana y estructura. Por supuesto, las propuestas culturalistas desarrollan una perspectiva de la cultura como experiencia vivida que intenta recobrar a la participación humana. Pero lo hace a costa de devaluar la importancia de las prácticas materiales y los diferentes niveles de especificidad que se exhiben dentro de la totalidad social. En efecto, como lo he indicado, muchas de las debilidades culturalistas son fortalezas de los estructuralistas. Lo que es importante enfatizar es que el acercamiento culturalista contiene un número de elementos teóricos que son invaluable para desarrollar una teoría radical de la pedagogía, y específicamente una comprensión más viable del significado e intención de la relación entre ideología y cultura. Dicho de otra manera, el culturalismo empieza en el lugar correcto pero no va muy lejos teóricamente —no excava dentro de la subjetividad a fin de encontrar sus elementos objetivos.

Antes de ofrecer una breve crítica a la tradición estructuralista, quiero enfatizar que a pesar de sus defectos, el culturalismo ha ofrecido un servicio teórico importante al rescatar al marxismo crítico de una ortodoxia que amenazaba con desmantelarlo de todo su potencial radical y posibilidades. Además, ha dado un brinco teórico importante más allá de todas las formas de estructuralismo en su insistencia en lo que E. P. Thompson (1977) ha llamado “la

educación del deseo". Es decir, el culturalismo ha rechazado rendirse a los principios de la pseudociencia cósmica, a los impulsos y legados utópicos, con su fe subyacente en el sueño, la fantasía y la posibilidad trascendente. Este impulso es el que justifica a las así llamadas críticas del *qué es hacia lo que podría ser*; este impulso también se refiere a los seres humanos como a simples consumidores de los bienes económicos. Dicho de otra manera, los supuestos culturalistas mantienen vivas las necesidades y deseos que no pueden ser extinguidas dentro de la lógica de la certeza y del cálculo racional. Esto nos conduce a una calificación final en favor del culturalismo. Su énfasis en la conciencia histórica y en la intencionalidad crítica como los terrenos más importantes sobre los que se empieza la lucha para abrirse paso en estructuras de opresión rígidas y agobiantes no puede ser sobreemfatizada. Por ejemplo, el intento de Thompson (1966) de reconstruir las experiencias vividas del trabajo y de las clases subordinadas es como un testimonio histórico, a pesar de sus defectos, del poder de los seres humanos para luchar constantemente en contra de las fuerzas de opresión. El capital no ha construido sus edificios ideológicos y materiales sin resistencia por parte de esos que son victimados por ellos. Esto no significa dar apoyo a la lógica del romanticismo burgués sino registrar el significado de hechos de lucha histórica y participación humana. En pocas palabras, la tradición culturalista, aunque profundamente defectuosa, ha ofrecido una contribución importante para el desarrollo del marxismo crítico en tanto que sus suposiciones centrales han resonado con el planteamiento de Nietzsche de que "el hombre sólo puede llegar a ser hombre [...] a través de su poder de transformación de los eventos en la historia" (Nietzsche, 1949).

Quiero hacer una breve crítica a algunos de los supuestos estructuralistas discutidos hasta el momento. Ya que son abundantes los análisis críticos del estructuralismo (Giddens, 1979; Appelbaum, 1979; Aronowitz, 1981; Hirst, 1979), resulta innecesario repetir en detalle las críticas presentadas en esa literatura. En vez de eso, me centraré en el tratamiento estructuralista de conceptos como determinación, intervención humana, mediación y conciencia histórica, mismas que merecen algún comentario.

En primer lugar, en la problemática estructuralista el sujeto humano parece ser conceptualizado en términos transhistóricos en naturaleza y de carácter universal. Esto es, los sujetos humanos

parecen ser disueltos en una teoría de dominación y determinación que soporta una extraña semblanza de la descentralización positivista del sujeto (Giddens, 1979). En la racionalidad positivista, el sujeto es subsumido dentro de una lógica cuantificable de certeza que no deja espacio para el momento de la creación propia y la mediación; mientras que en la perspectiva estructuralista los agentes humanos son registrados simplemente como efectos de los determinantes estructurales que parecen trabajar con la certeza de los procesos biológicos. En este acercamiento terriblemente mecanicista, los sujetos humanos simplemente actúan como portadores de funciones, constreñidas por las mediaciones que ejercen estructuras como las escuelas, y que responden principalmente a una ideología que funciona sin el beneficio de la flexibilidad o el cambio. La noción de que las determinaciones y los poderes incorporativos de la ideología pueden también producir resistencia, lucha y contestación está perdida en esta perspectiva. Más significativamente, no hay sentido de la importancia de la coyuntura histórica en la que los seres humanos viviendo determinadas condiciones sociales no sólo reproducen sino que desafían estas condiciones. Además, no hay un sentido de cómo la participación humana, la cultura y la experiencia emergen históricamente bajo diferentes condiciones socioeconómicas para revelar que la lógica de la praxis es relativamente autónoma, esto es, su resultado no puede ser garantizado. Además, las nociones estructuralistas de la intervención humana se han referido a la idea de que las teorías de la reproducción y la determinación son, como Aronowitz lo ha planteado, “sólo parte del álgebra de la revolución” (Aronowitz, 1978). Al representar la importancia de la reflexión humana, el estructuralismo ofrece la racionalidad y la necesidad de *no* ver a los seres humanos en marcos y lugares concretos para poder examinar si hay una diferencia sustancial entre la existencia de determinantes estructurales y sus efectos y desenvolvimiento reales. Best y Connolly plantearon esta cuestión en su crítica a la noción de ideología de Althusser y su pretendido control de hierro sobre los agentes humanos. Ellos argumentan, de manera hasta cierto punto correcta, que la misma necesidad de la ideología en una estructura operativa plantea preguntas que son antropológicas por naturaleza y no pueden ser ignoradas. Acerca de este problema, vale la pena citar textualmente a Best y Connolly:

La función de la ideología es suficientemente clara. Construye la reflexión política de aquellos que se ven a sí mismos insertos en las relaciones reflexivas y expresando actitudes reflexivas en la vida diaria. Los teóricos estructuralistas deben tácitamente reconocer esto; de otra forma no hay necesidad, de acuerdo con la teoría, de una ideología para interpretar el orden prevaleciente en términos de los estándares aceptables para los participantes, y segundo, para desalentar las alternativas estándar cuya aplicación amenazaría la legitimidad del sistema. La ideología desempeña una función en el sistema, pero ¿por qué los agentes la internalizan? Si el sistema *x*, dadas las características de sus portadores de funciones, requiere de la ideología para operar suavemente, el requisito no explica por qué se consigue. La ideología se adapta a la función con alto grado de precisión y eficiencia, y la ideología verdadera de los portadores de funciones puede separarse, socavando el deseo de los trabajadores de portar esas funciones (Best y Connolly, 1979).

Relacionado con la crítica de la perspectiva estructuralista de la intervención humana se encuentra la falla del estructuralismo para suministrar una explicación adecuada de dominación, mediación y resistencia. Los análisis estructuralistas han ofrecido un servicio teórico al examinar las formas complejas en las cuales las instituciones y prácticas dominantes funcionan en favor de las formaciones de la clase dirigente. Pero la perspectiva de dominación que subyace a estos análisis amenaza con desmantelarlo de sus posibilidades críticas. En otras palabras, la dominación aparece en los supuestos estructuralistas, como el constructo unidimensional que lo abarca todo y que impide la posibilidad de lucha, resistencia y transformación. Los momentos de autorreflexión, la participación activa en la estructura de dominación, o el rechazo conciente no son sólo minimizados, son virtualmente ignorados. Por lo tanto, para Althusser (1969, 1970, 1971) los agentes humanos permanecen encerrados en formas y prácticas ideológicas del aparato ideológico del Estado cuyos efectos son indistinguibles de la lógica de la dominación que les da forma. En Foucault (1977) es invocada una perspectiva dialéctica del poder y la determinación sólo para colapsarla en un método que permanece firme dentro del discurso interno de las clases dominantes. Los dominados aparecen, pero sólo como recipientes de opresión, atrapados dentro de discursos que estructuran toda su posición. A la intervención humana no le va mejor en los trabajos de muchos críticos literarios estructuralistas. Las relaciones de significado y la lógica de interpretaciones múltiples no sólo

descentralizan al sujeto, también lo eliminan. Por ejemplo, Derrida (1977) indica que el sujeto es tan importante como un recipiente de plástico desechable junto a la tarea “real” de desarrollar una ciencia de formaciones ideológicas. El poder, en esta perspectiva de dominación, está limitado a los fenómenos institucionales y estructurales, y como resultado, se ignora la noción de que el poder también puede relacionarse con los actos y logros autoconstitutivos de los actores humanos. Al final, el estructuralismo construye una noción de dominación que comparte los fundamentos teóricos con la lógica de la ideología de la administración. Esto es, sostiene un modelo sobresocializado y mecánico del desarrollo humano, un modelo que reduce la formación de subjetividades a una impresión de la lógica del capital y de sus instituciones.

Relacionada con la perspectiva estructuralista de la dominación se encuentra la visión de mediación y conflicto. El punto de partida para la teoría estructuralista de la mediación es su negación de la eficacia de la participación humana, esto es, la posibilidad de que entre el momento de la determinación y del efecto se encuentre la esfera de la conciencia y la reflexión. Althusser (1969, 1971), en particular, muestra esta posición en su intento de retener la noción de mediación al mismo tiempo que deja caer la necesidad de la participación humana. Hace esto argumentando que las mediaciones están inscritas en las prácticas materiales que construyen el aparato ideológico del Estado. Aronowitz resume bien su posición:

La noción de ideología de [Althusser], como un conjunto de prácticas materiales a través de las que la gente vive su experiencia de las relaciones sociales capitalistas nos permite comprender el concepto de mediación como a una fuerza material y a removerlo de su forma ideal. Las mediaciones están inscritas en instituciones que son los escenarios de la reproducción social del capital, esto es, en las formas en que el trabajo es reproducido en la familia, la escuela, la religión y en los sindicatos burgueses (Aronowitz, 1981a).

La experiencia como modo de conducta constituida en la interacción de las estructuras y la conciencia desaparece en esta noción de mediación. En vez de que la participación y la experiencia sean los momentos principales en el proceso de mediación, se convierten en su producto. Lo que los supuestos estructuralistas han logrado

ignorar en esta perspectiva de mediación y experiencia ha sido brevemente articulado por Adorno: "Lo que es verdad en el concepto de experiencia es la protesta en contra de una condición de la sociedad y del pensamiento científico que suprimiría la experiencia no reglamentada —una condición que rechazaría al sujeto como momento de cognición" (Adorno, 1973).

Finalmente, otro problema en la perspectiva estructuralista es el fracaso en su intento por teorizar las nociones de conflicto y resistencia como ejemplos de lucha conciente y acción. En vez de esto, en ausencia de una noción antropológica de mediación y participación, las contradicciones y la lucha son colocadas en el nivel de las estructuras, en las prácticas sociales, alrededor de interpretaciones de "textos", o al nivel de los procesos psicoanalistas inconscientes (Hall, 1981). Dentro de esta perspectiva, la resistencia es subsumida en la lógica de la dominación; no hay un punto de partida teórico por el cual se empiece a comprender cómo los hombres y mujeres sienten y consideran la prácticas que los alienan, cómo pudieran acomodarse o derrocar tales prácticas, o más significativamente, de qué manera pudieran transformar sus esperanzas y sueños en formas viables de acción social. En esencia, las relaciones antagónicas vividas desaparecen en estos supuestos, así como las posibilidades para comprenderlos y actuar para transformarlos.

En conclusión, creo que puede ser argumentado que el estructuralismo realiza una serie de avances teóricos que eventualmente se colapsan bajo la perspectiva de tener que reconciliarse con los supuestos más progresistas de la tradición culturalista. No es necesario decir que lo opuesto puede ser aplicado a los supuestos estructuralistas. Ambas posiciones han reciclado el dualismo entre participación y estructura, aunque en una forma teóricamente más sofisticada que en el pasado. Desafortunadamente, la lógica subyacente permanece, y consecuentemente tanto la estructura como la participación son arrancadas de su relación dialéctica y eventualmente son ubicadas en categorías reduccionistas que las desmantelan de su potencial verdaderamente crítico. Lo que se necesita es un compromiso más radical con ambas tradiciones, un compromiso marcado por una abstracción disciplinada y una apropiación que rectifique y trascienda los errores inherentes en cada posición. Existe la posibilidad de unir al dualismo participación-estructura; pero debe ser perseguida por medio de una revisión de las nociones de ideología y cultura dentro de una problemática que asuma



seriamente las nociones de participación, lucha y crítica. Ahora me remitiré a la exploración de esa problemática.

## IDEOLOGÍA Y TEORÍA Y PRÁCTICA EDUCATIVAS

La relación entre ideología y escuela es problemática. En parte, éste es el resultado de una influencia poderosa que la racionalidad positivista ha ejercido históricamente en el desarrollo de la teoría y la práctica educativas. Dentro de este legado, la noción de ideología estaba ignorada junto con la suposición de que las escuelas eran sitios ideológicos e instruccionales. Vinculada a la celebración de los hechos y la administración de lo "visible", la racionalidad positivista excluyó de su perspectiva esas categorías y cuestiones que apuntaban al terreno de la ideología. Fija en la lógica de la inmediatez, encontró refugio en el mundo de las apariencias, y como tal, rechazó investigar la lógica interna del currículum con el fin de revelar sus significados ocultos, sus silencios estructurados o verdades no intencionadas. Nociones como "esencia", falsa conciencia y crítica immanente se encontraban a salvo escondidas en favor del discurso de la administración, dirección y eficiencia. Consecuentemente, había poco espacio dentro de la lógica de la teoría y práctica educativas dominantes para deconstruir los significados y prácticas establecidos que caracterizaban el funcionamiento cotidiano de las escuelas.

Desde una perspectiva radical diferente, el marxismo ha tenido una larga y extensiva tradición en la que la ideología ha desempeñado un papel significativo como concepto crítico para la actual crítica al capitalismo y a sus instituciones. No obstante, dentro de tal tradición, el significado y aplicabilidad de la noción de ideología ha permanecido evasiva y equívoca (Sumner, 1979; Larrain, 1979). El resultado ha sido que el pensamiento marxista, con pocas excepciones, no ha logrado desarrollar un tratamiento sistemático del concepto; consecuentemente, el valor y aplicabilidad del concepto de ideología como herramienta heurística y teórica crítica no ha desempeñado un papel consistente con su potencial en la teoría y la práctica radicales.

La tradición marxista no está conformada por un concepto unitario de ideología; en vez de eso, uno encuentra una plétora de

interpretaciones y análisis del valor del significado del concepto. Aunque hay un amplio rango de interpretaciones, existen ideas e imágenes flotantes de cómo puede ser el terreno teórico de la ideología. Si ha de ser entendida la relación entre escolarización e ideología, la más importante de estas reflexiones teóricas necesita ser identificada e integrada dentro de un marco de referencia teórica más comprensivo. Por lo tanto, es importante investigar las versiones marxistas dominantes de ideología a fin de ver lo que falta en ellas. Esto a su vez demanda un breve análisis crítico de algunos de los supuestos que subyacen a los frecuentemente contradictorios y complejos tratamientos de ideología de la teoría social marxista actual.

Pienso que es preciso y oportuno comenzar por argumentar que la ideología en el sentido marxista más tradicional y ortodoxo ha sido principalmente enfocada, en las relaciones de dominación más que en las relaciones de lucha y resistencia. Una consecuencia de ello ha sido la multitud de interpretaciones que definen la ideología en términos muy peyorativos, esto es, como falsa conciencia (Marx, 1972), como creencias no científicas (Althusser, 1969), o como un conjunto de creencias que funcionan para legitimar a la dominación (Habermas, 1975). En estas interpretaciones, la ideología ha operado a tan alto nivel de abstracción que ofrece pocas ideas de cómo las subjetividades son constituidas en las escuelas, o cómo han funcionado para allanar la naturaleza compleja y contradictoria de la conciencia y del comportamiento humanos, y por lo tanto han disuelto intereses importantes concernientes a la mediación y a la resistencia en teorías rígidas de dominación.

La ideología también ha sido tratada por un número más pequeño de teóricos marxistas, en el sentido positivista, es decir como un conjunto de creencias y formas de discurso contruidos para satisfacer las necesidades e intereses de grupos específicos. Por ejemplo, Lenin (1971) concibió la ideología como una fuerza positiva por el grado en que suministraba a la clase trabajadora las actitudes y habilidades necesarias para la autodeterminación. Similarmente, Gouldner (1976) ha realizado uno de los intentos más apremiantes por rescatar la ideología de su estatus peyorativo al argumentar que todas las ideologías contienen la posibilidad de desarrollar una visión crítica del mundo. Asimismo, en adición a la pregunta de si la ideología ha de ser vista bajo una perspectiva peyorativa o positiva, hay una pregunta relacionada de si la ideología debería ser enfocada principalmente en términos objetivos o subjetivos. Por

ejemplo, tanto Althusser (1969, 1971) como Volosinov (1973) interpretan a la ideología como una materialidad enraizada en prácticas producidas en aparatos ideológicos del Estado, como las escuelas, o en la materialidad del lenguaje, de las representaciones y de los “símbolos”. Tanto para Althusser como para Volosinov, las ideologías ubican y constituyen al sujeto humano. Pero el sujeto humano es el referente que falta aquí, así como faltan las relaciones de lucha conducidas ya sea fuera del “texto” o entre los seres humanos reales que sangran, lloran, desesperan y piensan. Por otro lado, el carácter subjetivo y psicológico de la ideología puede ser encontrado en el trabajo de teóricos críticos tales como Marcuse (1964), o en la obra de culturalistas tales como Williams (1977) y E. P. Thompson (1966). En esta perspectiva, la ideología es situada dentro de la estructura psíquica de los oprimidos, o es la fuerza activa central constituida por las experiencias compartidas y por los intereses comunes.

En la tradición marxista, entonces, hay una tensión central entre una perspectiva de ideología que la considera como un modo de dominación que abarca todo y otra perspectiva de ideología que la entiende como una fuerza activa en la construcción de la participación humana y de la crítica. De modo similar, hay una tensión entre la noción de ideología como fuerza material e ideología como modo de significado. Cada una de estas posiciones es defectuosa teóricamente, en sí misma, y sola cada una es sólo parcialmente útil para ofrecer a los educadores radicales una teoría crítica de la ideología. A fin de constituir una teoría de la ideología como base para una teoría crítica de la escolarización será necesario situarla dentro de una perspectiva teórica que asuma seriamente las nociones de participación humana, lucha y crítica. Además, será necesario definir los límites del concepto para retener su valor analítico y su campo particular de aplicación.

## IDEOLOGÍA: DEFINICIÓN, LOCALIZACIONES Y CARACTERÍSTICAS

Cualquier definición de ideología tiene que luchar no sólo con la cuestión de qué es sino también qué no es. Quiero comenzar con este punto. Una perspectiva de ideología que en particular debe ser abandonada antes de que el concepto pueda ser rescatado de su propia historia, es la noción althusseriana de que la ideología existe

en aparatos materiales y que tiene una existencia material. Como Johnson (1979b) lo señala, el argumento de Althusser transforma una "idea genuina" en una "hipérbole precipitada" (Johnson, 1978). Argumentar que las ideologías están localizadas en prácticas sociales concretas y tienen efectos específicos en dichas prácticas es un planteamiento importante, pero forzar el significado de ideología para hacerlo sinónimo del mundo material, generaliza tanto el concepto que lo deja sin significado como herramienta analítica. Además, esta definición de ideología falsamente colapsa la distinción entre lucha ideológica y lucha material. Es decir, confunde la lucha en el nivel ideológico de significados, discurso y representación, con las luchas sobre la apropiación y el control concretos del capital, del territorio y de otros recursos. Por supuesto, ambas formas de lucha están relacionadas, pero no pueden ser fundidas. Por ejemplo, las escuelas son aparatos culturales involucrados en la producción y transmisión de ideologías. Una cosa es hablar de la escuela como el lugar donde las ideologías conflictivas están reñidas y otro es ver a las escuelas como instituciones políticas y económicas, como personificaciones materiales de experiencias vividas y de relaciones antagonicas históricamente sedimentadas que necesitan ser poseídas y controladas por grupos subordinados para sus propios fines.

La distinción entre ideología y materialidad de la cultura es importante; no puede ser reducida al simple dualismo de ideas contrapuestas a la realidad material. La relación de ideología con la cultura material es más compleja que esto. Por un lado, la ideología puede ser vista como un conjunto de representaciones producidas e inscritas en la conciencia y en la conducta humanas, en el discurso y en las experiencias vividas. Por el otro, la ideología afecta y es concretizada en varios "textos", prácticas materiales y formas materiales. En consecuencia, el carácter de la ideología es mental, pero su efectividad es tanto psicológica como conductual; sus efectos no están sólo enraizados en la acción humana sino también inscritos en la cultura material. La ideología como constructo incluye una noción de mediación que no la limita a una forma ideal (Aronowitz, 1981a).

La distinción entre ideología y materialidad de la cultura ofrece las bases para analizar el significado de ideología dentro de un rango específico de utilidad y aplicabilidad. Quiero argumentar que la ideología tiene una cierta especificidad que la une a la

producción, consumo y representación de significados y conductas. Esto es, la ideología está localizada en la categoría de significado y tiene una cualidad activa para éste, el carácter por el cual es definido por esos procesos “por los que el significado es producido, desafiado, reproducido y transformado” (Barrett, 1980). En esta perspectiva, la ideología se refiere a la producción, consumo y representación de ideas y comportamientos, que pueden distorsionar o aclarar la naturaleza de la realidad. Como conjunto de significados e ideas, las ideologías pueden ser coherentes o contradictorias; pueden funcionar dentro de esferas de la conciencia y de la inconsciencia; y finalmente, pueden existir en el nivel del discurso crítico así como en la esfera de la experiencia de lo dado por hecho y en la conducta práctica (Giddens, 1979; Bourdieu, 1977a; Marcuse, 1955). La complejidad de este concepto está captada en la noción de que mientras que la ideología es un proceso activo que comprende la producción, consumo y representación de significados y conductas, no puede ser reducido a una conciencia, a un sistema de prácticas, a un modo de inteligibilidad o a una forma de mistificación. Su carácter es dialéctico, y su fortaleza teórica es el resultado de la forma en que rehuye el reduccionismo y en que une los momentos aparentemente contradictorios mencionados más arriba.

Pero deben ser hechas una serie de estipulaciones si ha de evitarse que la definición de ideología desarrollada hasta el momento caiga en un tipo de sociología del conocimiento que, como Adorno señala, tenga la debilidad de “cuestionar todo y no criticar nada” (Adorno, 1967a). Para repetir, el rasgo característico de la ideología es su localización en la categoría de producción de significados y pensamiento, su potencial crítico sólo llega a ser completamente claro cuando está unido a los conceptos de lucha y crítica. Cuando está ligado a la noción de lucha, la ideología esclarece las relaciones importantes entre poder, significado e interés. Esto sugiere la importante idea de Marx (1969b) de que las ideologías constituyen el medio de lucha entre clases en el nivel de las ideas, así como la idea corolaria ofrecida por Gramsci en su comentario de que las ideologías “organizan a las masas [...] y crean el terreno sobre el que se mueven los hombres, adquieren conciencia de su posición, luchan, etcétera.” (Gramsci, 1971).

Tanto Marx como Gramsci indican que cualquier teoría de la ideología tiene que tomar en cuenta el concepto de poder y sus corolarios, antagonismo social y lucha de clases. El vínculo entre

ideología y lucha señala la inseparabilidad del conocimiento como poder; enfatiza que la ideología no se refiere sólo a formas específicas de discursos y de relaciones sociales que estructuran sino también a los intereses que ellos promueven (Gouldner, 1976). Por lo tanto, cuando Marx (1969b) vinculó la ideología con los intereses sectoriales de grupos dominantes de la sociedad, señaló una forma de ideología crítica cuya función es, en parte, descubrir las mistificaciones específicas de clase y señalar las luchas concretas que apuntan hacia la derrota de la dominación de clase.

Esta forma de ideología crítica indica la necesidad de penetrar más allá del discurso y de la conciencia de los actores humanos, hasta las condiciones y bases de sus experiencias cotidianas. La crítica en este sentido descubriría las falsificaciones e identificaría las condiciones y prácticas que las generan. La ideología crítica se centra en esta instancia alrededor de un análisis crítico de las fuerzas subjetivas y objetivas de dominación, y al mismo tiempo revela el potencial transformador de los modos alternativos del discurso y de las relaciones sociales basadas en los intereses emancipatorios. También es importante argumentar que la ideología crítica implica más que un análisis crítico de los modos de conocimiento en las prácticas sociales para determinar si sirven a intereses represivos o de clase. Es importante reconocer que además de su papel funcional en la construcción y mantenimiento del poder de las formaciones sociales dominantes, la ideología opera como un conjunto relativamente autónomo de ideas y prácticas, cuya lógica no puede ser reducida meramente a los intereses de clase. Otra vez su significado y especificidad no pueden ser agotados al definir su relación funcional con los intereses de clase y con la lucha. En este caso, la ideología crítica no sólo se enfocaría como una ideología específica que funcionara para servir o resistir la dominación de clase (o cualquier otra forma de dominación), también identificaría los contenidos de esas ideologías en cuestión y juzgaría la verdad o falsedad de los contenidos mismos (Adorno, 1976). Esto es, si las nociones de ideología y de ideología crítica han de servir realmente a intereses emancipatorios de clase, finalmente no pueden permanecer separadas de las cuestiones y verdaderas demandas. Es importante mantener esta comprensión de la cualidad transformadora y activa de la ideología cuando consideramos el vínculo entre ideología y participación humana. Como medio y como resultado de la experiencia vivida, la ideología funciona no sólo para limitar

la acción humana sino también para habilitarla. Esto es, la ideología promueve la participación humana y al mismo tiempo ejerce fuerza sobre individuos y grupos. La última transpira a través del “peso” que asume la ideología en discursos dominantes, formas seleccionadas de conocimiento sociohistórico, relaciones sociales específicas y prácticas materiales concretas. La ideología es algo en lo que todos participamos; aun así raramente comprendemos la opresión histórica que produce y limita la naturaleza de esa participación, o las posibilidades para ir más allá de los parámetros existentes de acción que nos da la posibilidad de ser capaces de pensar y actuar en favor de una existencia cualitativamente mejor.

Este problema señala no sólo cómo las ideologías han de ser explicadas sino también su “ubicación” y función. La naturaleza de la ideología y su utilidad, como un constructo crítico para la pedagogía radical, pueden ser mejor aclaradas si nos enfocamos en lo que yo he llamado *campo operacional*. En el sentido más general la ideología opera en el nivel de la experiencia vivida en el nivel de las representaciones inmersas en los artefactos culturales y en el nivel de los mensajes de las prácticas materiales producidas dentro de ciertas tradiciones históricas, existenciales y de clase. Quiero examinar brevemente las relaciones entre la ideología y cada una de estas “locaciones” respectivas, aunque me concentraré principalmente en cómo funciona la ideología en el nivel de la experiencia vivida. Al hacer esto, delinearé mejor la noción de ideología crítica y su relevancia para la pedagogía radical.

### *Ideología, experiencia humana y escolarización*

Es muy importante para la comprensión de cómo funciona la ideología en favor de la reproducción social, entender el problema de cómo influye la ideología sobre y por medio de los individuos para asegurar su consentimiento con el *ethos* y las prácticas básicas de la sociedad dominante. Igualmente importante para una comprensión de la ideología que funciona en favor de la transformación social, es el problema de cómo la ideología crea el terreno para la autorreflexión y la acción transformadora. No creo que el concepto de ideología pueda ser localizado en la esfera de la conciencia, como en el marxismo tradicional, o exclusivamente en el ámbito de la inconsciencia, como Althusser (1969, 1971) y sus seguidores

plantean. Siguiendo a Gramsci (1971), quiero argumentar que el comportamiento humano se arraiga en un complejo nexo de necesidades estructuradas, sentido común y conciencia crítica, y que la ideología está localizada en todos estos aspectos de la conducta y pensamiento humanos para producir múltiples subjetividades y percepciones del mundo y de la vida diaria. Esto es, el punto de referencia para la interacción de ideología y experiencia individual puede ser localizado dentro de tres áreas específicas: la esfera de la inconsciencia y de la estructura de las necesidades, el ámbito del sentido común y la esfera de la conciencia crítica. No es necesario decir, que estas categorías no pueden ser limpiamente definidas, ni que existen en forma aislada. Pero el valor de usarlas reside en que llevan el nivel de análisis de la conciencia a un nuevo plano teórico. En vez de ofrecer puntos de referencia para la pregunta de si la conciencia es verdadera o falsa, estas categorías plantean el problema fundamental de qué es la conciencia y cómo está constituida. Además, el argumento de que la ideología existe como parte de la inconsciencia, del sentido común, y de la conciencia crítica apunta hacia un universo ideológico en el cual las contradicciones existen tanto dentro como fuera del individuo. Williams (1977) es de utilidad aquí cuando argumenta que el campo ideológico de cualquier sociedad está saturado de contradicciones dentro y entre lo que él llama ideologías emergentes, residuales y dominantes. El significado, como se produce y recibe en este complejo de ideologías y fuerzas materiales, es claramente irreductible a lo individual y tiene que ser entendido como su articulación con fuerzas ideológicas y materiales que circulan y constituyen a la sociedad más amplia. En otras palabras, la ideología tiene que ser concebida como el origen y el efecto de prácticas sociales e institucionales que operan dentro de una sociedad caracterizada principalmente por relaciones de dominación —una sociedad en la cual hombres y mujeres básicamente no son libres en términos objetivos y subjetivos. Esto se hace más claro si examinamos separadamente las relaciones entre ideología y estas tres esferas de significado y de conducta.

### *La ideología y la inconsciencia*

En el primer capítulo argumenté que uno de los mayores defectos de la teoría marxista fue su falla al no poder desarrollar un vínculo



entre lo social y lo psicológico. El marxismo limitaba los parámetros de naturaleza e ideología casi exclusivamente al ámbito de la conciencia y al concepto de la dominación. Se encontraba ausente de estas aproximaciones todo intento de analizar los efectos de la ideología acerca de la personalidad. En otras palabras, había pocos esfuerzos de examinar cómo la ideología producía efectos, no sólo en el nivel del conocimiento, sino también en el nivel de las necesidades y los deseos. Encerrados dentro de una camisa de fuerza teórica que definía al poder como “meramente” opresivo, el marxismo ortodoxo fracasó en su exploración de la forma en que la gente actuaba en contra de sus propios intereses y tomaba parte en su propia opresión, o lo que los obligaba a levantarse y resistir la opresión frente a ventajas intolerables. Foucault planteó esto de manera aguda: “¿Qué permite a la gente [...] resistir el Gulag [?] ¿Qué puede dar(les) el valor de levantarse y morir para pronunciar una palabra o un poema [?]” (Foucault, 1980).

En las últimas décadas, Marcuse (1955), Althusser (1969) y otros, han intentado reconstruir el significado de ideología y situar su ubicación y efectos a fin de incluir la esfera de la inconsciencia y la estructura de necesidades. Como he mencionado repetidamente en los últimos capítulos, la insistencia de Althusser (1969, 1971) de que la ideología se basa en la inconsciencia, representa una contribución importante en la redefinición del significado y el funcionamiento del concepto. Apunta hacia los límites de la conciencia al explicar la naturaleza de la dominación mientras que simultáneamente señala el poder de las prácticas materiales y de las relaciones sociales como formas de mediación a través de las cuales la gente vive sus experiencias y genera significados. Si bien Althusser proporciona un avance en la vinculación de la ideología con la conciencia, se encuentra todavía atrapado en una noción de dominación que deja poco espacio para la resistencia o para una noción dialéctica de ideología.

El trabajo de la Escuela de Frankfurt, especialmente el análisis de Marcuse (1955) de cómo la ideología llega a ser sedimentada como segunda naturaleza en la estructura de las necesidades, representa un punto de partida mucho más productivo para investigar el vínculo entre ideología y su fundamento inconsciente. Como lo mencioné en el capítulo uno, Marcuse sostiene que la dominación está enraizada históricamente no sólo en las condiciones socioeconómicas de la sociedad, sino también en la historia sedimentada en

la estructura de las necesidades que constituyen la disposición y la personalidad de cada persona. Para Marcuse, la ideología como represión es un constructo teórico basado en las relaciones reificadas de la vida cotidiana —relaciones caracterizadas por “la sumisión de la realidad social a formas de cálculo y control”— (Feenberg, 1981). Lukács (1968) señala el carácter social de la ideología represiva en su noción de reificación, por lo que las relaciones concretas entre los seres humanos están hechas para parecer tan objetivas como las relaciones entre cosas. Adorno (1967*b*, 1968) y Marcuse (1955) captan la dinámica subjetiva de la reificación en el concepto de su segunda naturaleza. La ideología como reificación era una forma de inconsciencia en la cual la naturaleza históricamente contingente de las relaciones sociales bajo el capitalismo se había “olvidado” y había tomado la apariencia de permanencia mítica y realidad incambiable. La ideología como segunda naturaleza estaba históricamente congelada en el hábito, y arraigada a la misma estructura de las necesidades. Por lo tanto, la ideología no sólo da forma a la conciencia sino que también llega hasta las profundidades de la personalidad y refuerza, a través de patrones y rutinas de la vida cotidiana, las necesidades que limitan “la libertad de la actividad propia de los individuos sociales y [...] su cualitativamente multifacético sistema de necesidades” (Heller, 1974).

De manera diferente a Althusser (1971) y a Bourdieu (1977*b*) quienes proyectaron la conexión entre la ideología y la inconsciencia en modos de dominación encubiertos como de acero, desde los cuales no se veía escape, Marcuse (1955) y Heller (1974) trataron este vínculo de manera dialéctica y postularon sus posibilidades dominantes y emancipadoras. Por ejemplo, ambos teóricos argumentan que ya que las necesidades están históricamente condicionadas, éstas pueden ser cambiadas. Además, el fundamento inconsciente de ideología no sólo está basado en las necesidades represivas sino también en las que son emancipatorias por naturaleza, esto es, las necesidades basadas en relaciones sociales significativas, en la comunidad, en la libertad, en el trabajo creativo y en una sensibilidad estética completamente desarrollada. A partir de este lugar de necesidades contradictorias se desarrollan tensiones tanto dentro de la estructura de la personalidad como dentro de la sociedad amplia. Inherentes a estas tensiones contradictorias se encuentran las posibilidades para un completo y polifacético desarrollo de necesidades “radicales”, y la eliminación de las condicio-

nes que las reprimen. Por lo tanto, la ideología situada en el inconsciente, constituye un momento de autocreación así como una fuerza de dominación.

A partir de este análisis surge una serie de cuestiones importantes, dos de las cuales exploraré aquí. Primero, ¿qué elementos particulares de la ideología crítica pueden ser desarrollados después del análisis aportado por los teóricos de la Escuela de Frankfurt y por Heller? Segundo, ¿cuál es la relevancia de este tipo de ideología crítica para una teoría de la escolarización?

La crítica de la ideología en la forma en que está basada en la inconsciencia ofrece las bases para un análisis de esos aspectos de la vida diaria que estructuran las relaciones humanas a fin de revelar su génesis histórica y los intereses que ellas contienen. Lo que parece "natural" debe ser desmitificado y revelado como una producción histórica, tanto en términos de los reclamos no realizados como en los mensajes distorsionados de su contenido, y los elementos que estructuran su forma. La ideología crítica se vuelve histórica en doble sentido: por un lado, penetra en la historia de las relaciones sociales y revela la verdad o la falsedad de la lógica que la subyace; por el otro lado, investiga la historia sedimentada de la personalidad y tiende a aclarar los orígenes e influencias que operan en el tejido mismo de la necesidad y de la estructura de la personalidad. Además, señala la importancia de identificar, analizar, y transformar las prácticas sociales que sostienen la brecha entre los caudales económico y cultural y el alcance real del empobrecimiento humano. Asimismo, la ideología crítica bajo esta perspectiva, invoca la importancia de educar a la gente para que reconozca la estructura de los intereses que limitan la libertad humana, mientras que simultáneamente demandan la abolición de esas prácticas sociales que son su personificación material. Heller (1974) correctamente argumenta que para que las necesidades radicales se desarrollen, los individuos y los grupos tienen que nutrir una constante conciencia autocrítica de su propia existencia mientras que desarrollan relaciones sociales cualitativamente diferentes para sostenerlas.

Lo que es crucial reconocer es el papel que desempeñan las necesidades en la estructuración de nuestra conducta, sea ésta en favor de una reproducción social y cultural o en favor de la autodeterminación. Si hemos de tomar seriamente la participación humana, debemos reconocer el grado en el que las fuerzas sociales

históricas y objetivas dejan su impresión ideológica sobre la psique misma. Hacer eso significa fundamentar el encuentro crítico entre uno mismo y la sociedad dominante, reconocer lo que esta sociedad ha hecho de nosotros y decidir si eso es verdaderamente lo que queremos ser. Finalmente, la forma en que es aplicada la ideología crítica a las bases inconscientes de la conducta humana, es sustancialmente significativa sólo si es explorada en relación con la conciencia y con una determinación crítica de la relación entre conciencia y las estructuras e ideologías que componen a la sociedad dominante.

Las implicaciones de esta forma de ideología crítica para la teoría y la práctica educativas, se centran principalmente alrededor del desarrollo de una psicología profunda que puede explicar la forma en que se producen, reproducen y resisten las experiencias y las tradiciones históricamente específicas en el nivel de la vida cotidiana de la escuela. Este acercamiento señala dos preocupaciones principales. Primero, señala la necesidad de identificar los mensajes tácitos contenidos en las rutinas cotidianas de la experiencia escolar, y descubrir los intereses emancipatorios o represivos a los que sirven estas rutinas. También sugiere desarrollar un modo de crítica que logre comprender las fuerzas que median entre las relaciones estructurales de la escuela y sus efectos vividos. Los estudiantes traen diferentes historias a las escuelas; estas historias están incrustadas con intereses de clase, género y raza y dan forma a sus necesidades y conductas, con frecuencia en modos que ellos no entienden o que trabajan en contra de sus propios intereses. Trabajar con estudiantes de la clase trabajadora, por ejemplo, bajo los ímpetus supuestos de una pedagogía radical, significaría no sólo cambiar su conciencia, sino también desarrollar simultáneamente relaciones sociales que sostuvieran y fueran compatibles con las necesidades radicales en las que tal conciencia tendría que estar basada para ser significativa. Un caso pertinente sería desarrollar una pedagogía que hiciera al sexismo de la clase trabajadora un objeto de análisis y de cambio. Sería esencial que tal pedagogía no sólo investigara el lenguaje, las ideas y las relaciones inherentes a la lógica del sexismo sino que ésta fuera desarrollada dentro de relaciones sociales de clase basadas en principios y preocupaciones no sexistas.

Segundo, este acercamiento a la pedagogía radical señala la necesidad de una comprensión por parte de los maestros, de la

relación entre capital cultural e ideología como base para confirmar las experiencias que los estudiantes traen con ellos a las escuelas. Los estudiantes primero deben ver sus propias ideologías y capital cultural como significativas antes de poder investigar críticamente su fuerza y sus debilidades. El punto aquí es obvio. Los estudiantes no pueden aprender acerca de la ideología simplemente porque han aprendido cómo los significados son socialmente contruidos en los medios de comunicación masiva y en otros aspectos de la vida diaria. Los estudiantes de la clase trabajadora también tienen que comprender de qué modo participan implícitamente en la ideología por medio de sus propias experiencias y necesidades. Sus propias experiencias y necesidades tienen que problematizarse para poder ofrecer las bases que permitan explorar la interacción entre sus propias vidas y las restricciones y posibilidades de la sociedad amplia. Por lo tanto, una pedagogía radical debe dirigirse hacia la tarea de proveer las condiciones para cambiar la subjetividad de la manera en que es constituida en las necesidades, impulsos, pasiones e inteligencia individuales y para transformar las bases políticas, económicas y sociales de toda la sociedad.

En pocas palabras, un aspecto esencial de la pedagogía radical es la necesidad de los estudiantes de interrogar críticamente sus experiencias e historias interiores. Es crucial para ellos ser capaces de comprender cómo sus propias experiencias son reforzadas, contradichas y suprimidas como resultado de ideologías mediadas en las prácticas materiales e intelectuales que caracterizan la vida cotidiana en el salón de clases. Claramente, la finalidad de esta forma de análisis no es la de reducir la ideología y sus efectos a la esfera de la inconsciencia sino la de argumentar la importancia de la ideología como componente principal de la teoría educativa y de la praxis radical. Por eso las bases para un pensamiento y una acción críticos tienen que ser fundamentados y desarrollados en las relaciones dialécticas entre conciencia e inconsciencia, y entre la experiencia y la realidad objetiva. El sistema prevaleciente de necesidades en la sociedad capitalista —o cualquier sociedad represiva— debe ser entendido en términos de su génesis histórica y de los intereses que contiene y a los que sirve. Para los educadores radicales, éste es el primer paso para romper con la lógica de las instituciones de la dominación. Debe ser seguido por una radicalización de la conciencia y una reconstrucción de las relaciones sociales que materialmente refuerzan la lógica de los intereses emancipatorios.

### *Ideología y sentido común*

Una de las contribuciones principales de Marx fue su idea de que la conciencia tenía que ser explicada como parte del modo histórico de nuestra existencia. Esto es, el pensamiento y su producción no podían ser separados de la experiencia de cada uno, y las formas de conciencia son formas de vida que son de naturaleza social e histórica. Al mismo tiempo Marx (1969b) insistía en que mientras que la conciencia es un elemento constitutivo esencial para cualquier actividad, el análisis crítico de la sociedad debe ver más allá del nivel de las creencias vividas y examinar las relaciones sociales en las que fueron implantadas. Para Marx (1969a), Gramsci (1971), y otros marxistas occidentales, la ideología no era agotada a través de sus representaciones en la inconsciencia. Mientras que la inconsciencia era una esfera ideológica importante, dejaba a los agentes humanos sin los beneficios de la conciencia, no digamos la conciencia crítica. Gramsci, en particular, ofrece una brillante exploración de la ubicación y efectos de la ideología en la esfera del sentido común que él etiquetó como *conciencia contradictoria*. Él comienza con el importante supuesto de que la conciencia humana no puede ser igualada con o agotada en la lógica de la dominación. Por el contrario, la veía como una combinación compleja de *sentido* bueno y malo, un ámbito contradictorio de ideas y conducta en la que los elementos de la acomodación y la resistencia existen en un inestable estado de tensión. Más específicamente, la perspectiva gramsciana del sentido común apunta hacia un modo de subjetividad caracterizado por formas de conciencia discursiva imbuidas con ideas dentro de la realidad social así como con las creencias distorsionadas que las mistifican y las legitiman. En adición, el sentido común se efectúa y se manifiesta a sí mismo en una conducta no discursiva marcada por la misma combinación de elementos de acomodación y resistencia. Lo que comparten estos dos momentos contradictorios, es que como condiciones para el conocimiento y para la conducta, funcionan sin el beneficio de la investigación crítica. A pesar del contenido verdadero de estos momentos, o su fuerza como elementos de dominación, el fundamento del sentido común en un modo acrítico de mediación —un modo inconsciente de su relación con la totalidad de la sociedad más amplia como medio y producto de sus efectos— es lo que representa su característica singular.

El sentido común representa un modo limitado de autoconciencia.

cia en contradicción con la naturaleza y mal equipado para captar la fuerza detrás de él o sus efectos en la totalidad social. En contraste con una noción de ideología que existe ya sea aisladamente en la inconsciencia como una forma no diluida de hegemonía, o que encuentre su presencia en la conciencia simplemente como ideas falsas y distorsionadas, el sentido común representa un ámbito de conciencia que toma su forma debido a una complejidad de subjetividades contrastantes. Desorden más que armonía, caracteriza al sentido común; contiene una interacción dialéctica entre creencias y prácticas hegemónicas y perspicaces. Aunque la participación no desaparece en este supuesto, carece de la dinámica de la conciencia propia necesaria para resolver sus contradicciones y tensiones o para extender sus planteamientos a una perspectiva crítica coherente a partir de la cual pueda comprometer sus propios principios. Gramsci se refiere a este problema en su comentario acerca de la conciencia contradictoria:

El hombre de las masas activo, tiene una actividad práctica, pero no tiene conciencia teórica clara de su actividad práctica, la cual incluye la comprensión del mundo y la razón por la que éste la transforma. Su conciencia teórica puede verdaderamente estar históricamente en contradicción con su actividad. Uno puede casi decir que él tiene dos conciencias teóricas (o una conciencia contradictoria); una que está implícita en su actividad y que en la realidad lo une con todos sus compañeros trabajadores en la transformación práctica del mundo real; y otra, superficialmente explícita o verbal, que ha heredado del pasado y que ha absorbido acríticamente (Gramsci, 1971).

Subyacentes a esta perspectiva se encuentran una serie de supuestos e implicaciones que tienen relevancia para la teoría y la práctica educativas. Primero, Gramsci rescata al sujeto humano al proponer una noción de ideología que no aniquila las facultades mediadoras de la gente ordinaria. Al mismo tiempo, hace eso en una forma que sitúa la participación humana dentro de un campo preexistente de dominación abierto a sus efectos y resultados. Por lo tanto, la conciencia contradictoria no señala principalmente la dominación o la confusión, sino a la esfera de contradicciones y tensiones que está preñada de posibilidades para el cambio radical. La ideología en este sentido se vuelve un concepto crítico al grado en que revela las verdades y la función encubridora del sentido común.

Segundo, Gramsci propone una noción de ideología y del sentido común que comunica una relación dialéctica importante entre el discurso y la actividad práctica. En este caso, la ideología está ubicada no sólo en el nivel del discurso y del lenguaje sino también como experiencia vivida, como conducto práctico en la vida diaria. Gramsci se pronuncia en favor de un análisis que descubra los elementos contradictorios en el discurso para que no sólo puedan ser usados para revelar sus propios intereses subyacentes sino también para que logren ser reestructurados en una forma de conciencia crítica que pueda, en palabras de Gramsci, "hacer coherentes los problemas planteados por las masas en su actividad práctica" (Karabel, 1976). En este caso, el carácter "místico" del sentido común ya no habla por sí mismo sino que se vuelve sujeto de una indagación crítica a través de sus propios procesos de pensamiento y de actividad práctica ya que éstas constituyen y reproducen la conducta de la vida cotidiana. En términos pedagógicos, esto sugiere tomar las tipificaciones y las relaciones sociales recurrentes del discurso educativo y desnudarlas de su carácter objetivo o de su así llamado carácter natural. En pocas palabras, éstas deben ser vistas dentro del contexto de relaciones históricas y sociales que son producidas y socialmente construidas. Esto nos conduce a una idea final acerca del sentido común, extraída directamente del trabajo de los miembros de la Escuela de Frankfurt, como Adorno, Horkheimer y Marcuse.

Para la Escuela de Frankfurt, la noción del sentido común sólo podría ser entendida a través del análisis de su relación dialéctica con la totalidad de la sociedad más amplia. Inherente a la forma y a la sustancia del sentido común se encontraba la lógica de la estructura de la mercancía; esto es, el sentido común estaba constituido por categorías de lo dado por hecho y por la actividad práctica divorciada de los agentes y las condiciones que las producían. Éstas parecían objetivadas, como "donaciones" incuestionables aisladas de intereses y procesos sociohistóricos a través de los que ellas habían evolucionado y los mismos que ellas habían ayudado a sostener. En esta perspectiva, la ideología crítica funcionaba para desenmascarar los mensajes revelados en el sentido común, para reubicar históricamente los intereses que los estructuraban, y para investigar sus reclamos verdaderos y sus funciones sociales. Hay una dimensión importante de ideología crítica en esta formulación, una que es indispensable para una pedagogía radical. La práctica



radical comienza, en este caso, con una ruptura a partir del énfasis positivista en la intermediación “que diariamente diluye a los individuos con la invariante apariencia natural de sus relaciones de vida” (Schmidt, 1981). La ideología crítica toma una dimensión mayor aquí. Propone la necesidad de una conciencia histórica —que empiece con el análisis de las reificaciones de la vida cotidiana y que tome las rígidas relaciones congeladas, que reducen a maestros y estudiantes a ser “portadores” de la historia, como fundamento para explorar dentro de la historia y descubrir las condiciones que generaron tales condiciones en primera instancia. La conciencia histórica, como instancia de ideología crítica y pedagogía radical en esta perspectiva, funciona “para percibir el pasado en una forma que [hace] al presente visible como momento revolucionario” (Buck-Morss, 1981a). Esto nos conduce a la relación entre ideología y conciencia reflexiva, la esfera potencialmente más radical de las tres en las que se localiza la ideología.

### *Ideología y conciencia crítica*

La noción de que la ideología tiene un lugar en el ámbito del pensamiento crítico presenta un reto directo a la mayoría de los teóricos de la ideología. Como lo he mencionado previamente, estas teorías tienden a reducir la ideología a una conciencia falsa, o a menospreciarla al contrastarla con el término de ciencia. Quiero argumentar aquí que la ideología puede actuar como momento crítico en la producción de significados aclarando las reglas, suposiciones e intereses que estructuran no sólo el proceso de pensamiento sino también los objetos del análisis. La dimensión ideológica que subyace a toda reflexión crítica, que revela los valores históricos y sociales sedimentados que funcionan en la construcción del conocimiento, de las relaciones sociales y de las prácticas materiales. En otras palabras, fundamenta la producción de conocimiento, incluyendo a la ciencia, en un marco de referencia normativo vinculado con intereses específicos. Como Aronowitz (1980) lo hace claro, esos que postulan la división entre ideología y ciencia reproducen la misma noción de ideología que critican, esto es, la ideología como mistificación. Aronowitz escribe: “El concepto de la antinomia ciencia/ideología es en sí mismo ideológico por-

que no logra comprender que el conocimiento es el producto de relaciones sociales" (Aronowitz, 1980).

Ubicar la teoría de la ideología en la esfera de la conciencia crítica significa subrayar las bases normativas de todo conocimiento y señalar la naturaleza activa de los agentes humanos en esta construcción. La gramática subyacente en esta ideología encuentra su máxima expresión en la habilidad de los seres humanos de pensar dialécticamente. Ver críticamente tanto el objeto de análisis como el proceso implicado en tal análisis, como parte de un complejo modo de producir significados, representa no sólo el lado activo de la ideología sino su dimensión más crítica. Por lo tanto ideología implica un proceso por el cual el significado es producido, representado y consumido. El aspecto crítico de ese proceso representa una comprensión reflexiva de los intereses incluidos en el proceso mismo y cómo estos intereses pudieran ser transformados, desafiados o mantenidos a fin de promover, más que de reprimir, las dinámicas del pensamiento y de la acción crítica. La ideología en este sentido sugiere que todos los aspectos de la vida diaria, que tienen un valor semiótico, están abiertos a la reflexión y a la crítica, así como éste señala la necesidad de una atención crítica a todos los aspectos de la autoexpresión.

La ideología crítica da forma al pensamiento crítico haciéndolo más que una herramienta interpretativa. Sitúa a la crítica dentro de una noción radical de interés y de transformación social. El análisis crítico, en este caso, se convierte en la preconditione distintiva e importante para la praxis radical, con un propósito doble. Por un lado, sigue a la insistencia de Adorno (1973) de que la tarea de la ideología crítica es la explosión de la reificación —un abrirse paso en las mistificaciones y un reconocimiento de cómo ciertas formas de ideología sirven a la lógica de la dominación. Esto significa analizar los elementos ideológicos ocultos en cualquier objeto de análisis, sea la escuela, el currículum, o un conjunto de relaciones sociales, y revelar su función social. También significa liberar sus verdades no intencionadas, los elementos utópicos prohibidos contenidos en lo que ellos incluyen así como en lo que dejan fuera. Más específicamente, esto significa separar las ideas y estructurar los principios en un artefacto cultural y compararlos en un marco de referencia distinto que permita dejar a la vista los límites de ideas específicas y las propiedades formales, mientras que simultáneamente permita descubrir los elementos nuevos y vitales de éstos,

que podrían ser apropiados para propósitos radicales. Por ejemplo, al ver a la mayoría de los modelos de alfabetización, un educador radical tendría que identificar primero la ideología que da forma a su contenido y a su metodología. Podría entonces apropiarse de ciertos aspectos fundamentales de estos modelos, pero dentro de un marco de referencia teórico en el que la literatura sea tratada no solamente como una técnica sino como un proceso constitutivo de la construcción de significados y de investigación crítica de las fuerzas que dan forma a las experiencias vividas. Esto señala otra cosa deseada por la ideología crítica, esto es, que ésta sea formada con un espíritu de negatividad implacable, un espíritu diseñado para promover la independencia crítica del sujeto así como la reestructuración y transformación de la realidad social opresiva. La ideología crítica como forma de conciencia crítica se opone al conocimiento de la racionalidad tecnocrática, y en vez de éste, implica un conocimiento dialéctico que aclare las contradicciones que dan forma a los juicios críticos que se requieren para la acción social e individual.

El vínculo entre ideología y noción de verdad no ha de ser encontrado en el mercadeo de prescripciones o en el diluvio de recetas sin fin; en vez de eso, es localizada en lo que Benjamin (1969) ha llamado "la distancia entre el intérprete y lo material" por un lado, y la brecha entre el presente y la posibilidad de un futuro radicalmente diferente, por el otro. El valor de concebir a la ideología como un proceso complejo en la producción y crítica de significados se vuelve más concreto a través de un examen de su funcionamiento como fuerza constitutiva en la estructuración y mediación de representaciones en las prácticas escolares y en las relaciones sociales en el salón de clases.

#### IDEOLOGÍA, REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS MATERIALES EN EL SALÓN DE CLASES

Lo que se necesita como parte de la pedagogía radical para captar completamente las relaciones entre la práctica humana y la estructura, es una teoría de la ideología que también sea capaz de comprender la forma en la cual el significado es construido y materializado en los "textos" o en formas culturales como las películas,

libros, paquetes curriculares, en los estilos de moda, etc. Por lo tanto, la ideología crítica no está limitada a los procesos ocultos o visibles en el ámbito de la subjetividad y de la conducta sino que está extendida al “estudio de los procesos materiales observables —la manipulación de signos en formas específicas y contextos específicos” (Bennett, 1981). El trabajo de Volosinov (1973), Eco (1976), Coward y Ellis (1977), Kress y Hodge (1979) ha sido invaluable al respecto, debido a que señala la relativa autonomía de las representaciones que funcionan para construir los parámetros dentro de los que el significado es construido, negociado y recibido. Por supuesto, en el enfoque estructuralista “los signos” son sinónimos de la conciencia, y es negada la noción de que los signos pueden ser tanto el medio como el producto de la conciencia. En otras palabras, no se le da suficiente peso teórico a la ideología como representación de formas expresadas de pensamiento, experiencia y sentimiento. Esto está claramente captado en la afirmación de Volosinov de que “la conciencia individual no es el arquitecto de la superestructura ideológica sino sólo el inquilino en el edificio de los signos ideológicos” (Volosinov, 1973). Pero mientras que es verdad que las representaciones y signos se dirigen (interpelan) y sitúan a los individuos, los seres humanos a los que se dirigen son más que el simple reflejo de los textos en cuestión. En otras palabras, los agentes humanos siempre median a través de sus propias historias y subjetividades, representaciones y prácticas materiales relativas a la clase y al género, las cuales constituyen los parámetros de sus experiencias vividas. Esto es verdadero dentro de los parámetros definidos por la escuela, la familia, el lugar de trabajo y otros sitios sociales. Lo que se necesita para contrarrestar la teoría unilateral de ideología ofrecida por muchos estructuralistas es una teoría sobre recepción y mediación completamente desarrollada (Barrett, 1981). Ese enfoque vincularía a la participación humana y a la estructura en una teoría de la ideología para tratar dialécticamente el papel del individuo y del grupo como productores de significados dentro de campos ya existentes de representación y práctica. No hacer eso, como lo sugiere Johnson (1979), es correr el riesgo de quedar atrapados en modos de análisis estructuralistas que pasan por alto “el momento de autocreación, de afirmación de la creencia o de dar consentimiento”.

El punto de partida para desarrollar una teoría de ideología y escolarización más dialéctica radica en el reconocimiento de que

los individuos y las clases sociales son tanto el medio como el resultado de las prácticas y los discursos ideológicos. El significado está localizado en las diferentes dimensiones de la subjetividad y la conducta así como en los “textos” y prácticas del salón de clases que estructuran, limitan y posibilitan la acción humana. Retomando mi discusión del capítulo dos, quiero presentar una teoría de la ideología crítica que se extraiga de las posiciones estructuralistas y culturalistas y desarrollarla dentro de una noción de pedagogía radical. Los principios de organización para tal análisis serán las nociones de reproducción, producción y reconstrucción, mismas que serán delineadas dentro del contexto de este análisis.

*La reproducción* se refiere aquí a los textos y prácticas sociales cuyos mensajes, inscritos dentro de marcos históricos específicos y contextos sociales, funcionan principalmente para legitimar los intereses del orden social dominante. Quiero argumentar que éstos pueden ser caracterizados como textos y prácticas sociales *acerca* de la pedagogía (*Lundgren Forthcoming*), y se refieren principalmente a las categorías de significado contruidas para legitimar y reproducir los intereses expresados en las ideologías dominantes. Los actos de concepción, construcción y producción que caracterizan los textos acerca de la pedagogía, generalmente tienen poco que ver con los contextos en los que dichos textos son aplicados, y los principios que los estructuran casi nunca se prestan a métodos de investigación que promuevan el diálogo o el debate. Tales textos y prácticas objetivamente representan la selección, fijación y legitimación de tradiciones dominantes. Por ejemplo, tanto la forma como el contenido de ellos tienden a tratar a los maestros y a los estudiantes como elementos reificados en los procesos pedagógicos. Hasta en las versiones más sofisticadas de esos textos, como son las Unidades de Humanidades que investigó Carol Buswell, prevaleció la lógica de la impotencia aunque en formas recicladas. Buswell escribe:

Los textos dirigieron a los alumnos hacia libros e información guardada en algún otro lugar, lo que era parte del objetivo de enseñarlos a “aprender”. Pero todavía era requerida una respuesta “particular” y encontrarla se convirtió en un complicado ejercicio de orientación conducido a través de la palabra impresa donde adquirir cualquier contenido se hizo más difícil. El énfasis en todas las unidades estuvo en seguir las instrucciones precisas y replicar lo que alguien más había producido, se requería muy poca creatividad (Buswell, 1980).

Esta visión reificada del conocimiento es un ejemplo clásico del "modelo bancario" de Freire (1973) de la escolarización, y no sólo se encuentra en los principios estructurales que le dan forma a tales textos sino también en su contenido. Por ejemplo, Joshua Brown (1981) en un examen extensivo de libros recientes de historia para niños, intentó encontrar los textos que reconocían a la participación humana; que relacionaban las experiencias pasadas con el presente para estimular la curiosidad intelectual; que vincularan las condiciones materiales con las relaciones sociales; que no simplemente presentaran a la historia como figuras y hechos arreglados; y finalmente los textos que trataran a la historia como abierta y sujeta a la interpretación. Lo que encontró fueron libros que contenían una tendencia antiurbana, promovían su contenido describiendo un mundo glamoroso e irreal —como es el de los anuncios comerciales de televisión que proclaman a la tecnología fuera de las relaciones humanas dentro de las que ésta funciona y colapsan la historia en grandes momentos—, mientras que simultáneamente aplicaban el lenguaje que suprime el conflicto (Brown, 1981).

En otro nivel, existe una cantidad creciente de investigaciones que señalan el uso en aumento de materiales curriculares preempaquetados que enfatizan en la instrucción por entrega mientras que al mismo tiempo eliminan la concepción y la crítica del acto pedagógico. Apple (1982) argumenta que dicho material curricular representa una nueva forma de control sobre maestros y estudiantes, que implica un proceso de deshabilitación y el surgimiento de formas más poderosas de racionalidad que incluyen modos de control cambiantes dentro de la naturaleza de las relaciones de producción capitalista. El control en este caso es removido del contacto directo con el profesor y ahora está situado en los procesos impersonales y en la lógica de las relaciones de administración altamente racionalizadas. Los efectos en la escuela representan una nueva dimensión en la reproducción de textos y de prácticas materiales *acerca* de la pedagogía. Esto es evidente en el planteamiento de Apple:

Las habilidades que los maestros acostumbraban necesitar, que eran consideradas esenciales para el arte de trabajar con niños —tales como la deliberación y la planeación curricular, el diseño de la enseñanza y de las estrategias curriculares para grupos específicos e individuos basados en el conocimiento íntimo de estas personas— ya no son necesarias. Con el influjo a larga escala de material preempaquetado, la planeación está

separada de la ejecución. La planeación es hecha en el nivel de la producción de las reglas para el uso del material y del material mismo. La ejecución es llevada a cabo por el maestro. En el proceso, lo que antes eran consideradas habilidades valiosas, lentamente se atrofian ya que son cada vez menos requeridas (Apple, 1982).

Cada uno de estos ejemplos ofrece una forma de ideología crítica que revela cómo trabajan las ideologías reproductivas. Buswell (1980) ilustra cómo los principios específicos que estructuran el texto y las relaciones sociales del salón de clases para legitimar las formas de aprendizaje promueven la pasividad y el seguimiento de reglas más que el compromiso crítico por parte de maestros y estudiantes. Brown (1981) señala los silencios estructurales en el texto, esas ideas y valores que se dejan fuera y por lo tanto son devaluados, y al mismo tiempo analiza la función social de los textos existentes. Apple, por otro lado, muestra la forma en que los principios que estructuran la producción y el uso de materiales curriculares están enraizados en intereses específicos que refuerzan la división del trabajo separando la concepción de la ejecución en el nivel de la enseñanza misma. En todos estos casos, los textos relacionados con la pedagogía suprimen la participación humana mientras que al mismo tiempo legitiman las funciones de dirección y control de la clase dominante. Lo que falta en estos análisis y que los debe complementar, son formas de historia crítica que se mueven más allá del simple registro de las ideologías fijadas en la forma y contenido de las prácticas y materiales curriculares. Además, es imperativo vincular tales representaciones ideológicas con las relaciones sociales históricamente constituidas que subrayen la fuerza y los efectos que algunos estereotipos y relaciones sociales pudieran tener cuando aparecen en las escuelas. Barrett (1980) aclara este problema cuando argumenta que los modelos femeninos son más persuasivos a los clientes masculinos que los modelos masculinos en papeles similares para las clientes femeninas, porque el estereotipo femenino sostiene el peso de las relaciones sociales que tienen una larga historia. Claramente, la única forma de entender tales estereotipos es situándolos en las relaciones sociales que los han constituido históricamente.

No obstante lo importante que es este modo de ideología, ha fallado al no desarrollar una *teoría de la producción*. Esto es, ha fracasado al analizar cómo son mediadas las ideologías reproducti-

vas en los textos y en las prácticas sociales. Es particularmente importante reconocer que los textos son siempre mediados en alguna forma por los sujetos humanos; los significados son siempre producidos por los agentes humanos cuando confrontan y comprometen formas culturales como son los textos, las películas, los paquetes curriculares y cosas por el estilo. Como Arnot y Whitty (1982) y Jameson (1979) han enfatizado, las prácticas y significados educativos son "leídos" por los maestros y los estudiantes a través de principios interpretativos y selectivos que soportan el peso de situaciones preexistentes y de ideologías constituidas. La relación entre los mensajes inscritos y los efectos vividos es verdaderamente tenue y no puede ser vista por medio de una lógica reduccionista que colapse a la una dentro de la otra. Esto es, la manera en que un maestro o un estudiante emplea un texto o las relaciones sociales específicas es de acuerdo a una "función de su lugar en la sociedad" (Barrett, 1980). La ideología crítica en esta instancia tendría que ubicar los diferentes discursos ideológicos y las múltiples subjetividades que construyen y constituyen el significado para los estudiantes de diferentes clases, géneros y antecedentes raciales (Therborn, 1981). Esto demanda estar atento al capital cultural que caracteriza las diferentes experiencias estudiantiles y a las guerras en las que los estudiantes producen significados a través de sus antecedentes históricos, de posición, familiares y de clase. Al penetrar en estas ideologías y formas culturales, le es posible a los maestros investigar las mediaciones que dan significado a la experiencia escolar y comprender cómo ellos pueden funcionar en favor de los intereses de la acomodación, la resistencia, o al cambio activo.

Esto nos lleva a un punto final con respecto a las relaciones entre ideología, textos y prácticas sociales. El principio de *reconstrucción* cambia el terreno teórico de los problemas de reproducción y mediación por la preocupación de una apropiación y una transformación críticas. Esto sugiere una forma de ideología crítica en la que los intereses que subyacen en los textos, representaciones y prácticas sociales no sólo serían identificados sino también desarrollados y reformados con el objetivo de desarrollar relaciones sociales y modos de conocimiento que sirvan a las necesidades radicales. La tarea de la reconstrucción no es simplemente analizar el conocimiento y las relaciones sociales para dominar las ideologías o las verdades subversivas no intencionadas, sino el apropiarse de sus elementos y habilidades materiales útiles y reestructurarlos como



parte de la producción de nuevas ideologías y experiencias colectivas. La producción de conocimiento en este caso está vinculada a las actividades transformadoras, y está situada dentro de una problemática que toma como su propósito último desarrollar las formas de praxis radicales tanto dentro como fuera de las escuelas. John Brenkman capta un aspecto crítico de este problema en su demanda del desarrollo de una hermenéutica cultural marxista:

Su proyecto tiene dos caras. Las interpretaciones que leen los textos culturales en relación con sus situaciones y efectos históricos deben conservar o subvertir los significados de acuerdo con su validez, no por una tradición ya constituida sino por una comunidad en proceso. Y, en segundo lugar, la interpretación debe ser conectada con el proyecto de reclamar prácticas de lenguaje que desdoble el horizonte de esta comunidad. Tal hermenéutica se vuelve válida sólo si sirve para construir experiencias culturales de oposición, una esfera pública de oposición. Tiene una tarea política. La tendencia dominante de nuestras instituciones y prácticas culturales —desde la organización del proceso de aprendizaje en las escuelas y los modos académicos de conocimiento que las sostienen, hasta las formas de comunicación de masas mediadas, que cada vez hacen menos necesario el diálogo— es la de socavar la misma posibilidad de los seres humanos de interpretar los discursos que conformaron sus identidades, moldearon sus interacciones y regularon sus actividades. Sólo un proceso de interpretación que se oponga a esta tendencia, activa y prácticamente, puede preservar las posibilidades de una conciencia histórica fundada en la experiencia colectiva (Brenkman, 1979).

Una perspectiva reconstructiva promovería las condiciones necesarias para el desarrollo de lo que Lundgren llama textos *para* la pedagogía. Éstos serían materiales curriculares y prácticas escolares apropiadas y/o producidas por los maestros y educadores que los usan. Tales textos se refieren tanto al proceso como al producto. Como proceso incluyen y demuestran los principios que unen a la concepción con la ejecución mientras que simultáneamente promueven una atención crítica a las formas de conocimiento y prácticas sociales que toman forma a partir de los principios que promueven la comprensión y el entendimiento. Dichos textos estarían atentos a los procedimientos que ubican al conocimiento en contextos históricos específicos e intentarían descubrir los intereses humanos en los que está fundado. Como productos, los textos se vuelven el medio para concebir una pedagogía crítica con la finalidad de

ofrecer a los estudiantes el conocimiento, las habilidades y la sensibilidad crítica que necesitan para poder pensar dialécticamente. Esto es, los estudiantes requieren saber captar las formas en que el mundo concreto se opone a las posibilidades inherentes en sus propias condiciones; necesitan penetrar en la historia para transformar el pensamiento histórico en pensamiento crítico; y finalmente deben ser capaces de penetrar críticamente en las categorías del sentido común y comenzar a moverse más allá de un mundo constituido a través de tales categorías. En pocas palabras, mientras que los textos *acerca* de la pedagogía junto con las relaciones sociales engendradas por ellos están enraizados en la lógica del autoritarismo y del control, los textos *para* la pedagogía contienen intereses que pueden promover modos de escolarización basados en las dimensiones críticas de una ideología emancipatoria.

#### CULTURA, ESCOLARIZACIÓN Y PODER

La ideología es un constructo crucial para comprender cómo el significado es producido, transformado y consumido por los individuos y los grupos sociales. Como herramienta para el análisis crítico, escarba por debajo de las formas fenomenológicas del conocimiento del salón de clases y las prácticas sociales y ayuda a ubicar los principios e ideas estructurales que median entre la sociedad dominante y las experiencias de la vida diaria de los maestros y estudiantes. Como constructo político, hace problemático al significado y cuestiona por qué los seres humanos tienen acceso desigual a los recursos materiales e intelectuales que constituyen las condiciones para la producción, consumo y distribución del significado. Similarmente, plantea cuestiones acerca de por qué ciertas ideologías prevalecen en ciertos momentos y a los intereses de quien sirven. Por lo tanto, la ideología “se refiere” a la noción de poder, haciendo énfasis en las formas complejas en las que las relaciones de significado son producidas y combatidas.

Al reconocer que las ideologías son siempre producidas, transmitidas y recibidas dentro de prácticas sociales particulares organizadas alrededor de sistemas sociales específicos, con acceso a varios grados de tecnología sofisticada, se hace claro que la ideología como constructo revela un aspecto limitado, aunque esencial, de las

relaciones que caracterizan la interacción entre ideología, cultura y escuela. Es decir, si hemos de investigar la relación entre ideología y cultura, es necesario expandir el terreno teórico a partir de un exclusivo enfoque en el significado para incluir los determinantes y principios materiales por medio de los cuales las clases y grupos antagónicos construyen sus experiencias cotidianas.

Como lo he señalado previamente, si la pedagogía radical ha de incorporar una noción crítica de cultura y una cultura crítica dentro de su cálculo teórico, tendrá que rechazar las principales nociones liberales y marxistas del significado de la cultura. Más específicamente, la teoría social tradicional ha reducido la noción de cultura a la categoría de la ciencia social que abarca todo, definiéndola como el todo y la nada que los miembros de una sociedad producen con la finalidad de mantenerse a sí mismos (Tyler, 1981; Shapiro, 1960). O es visto en el sentido de Matthew Arnold, como lo mejor que ha sido pensado y dicho. Los educadores conservadores como Bantock (1968) han regresado a este último uso para defender la distinción entre alta y baja cultura, y proceden a argumentar que debería haber dos currícula en las escuelas. Un currículum de alta cultura estaría diseñado para estudiantes con un talento especial; estaría conformado por el conocimiento y habilidades que caracterizan a las clases dirigentes. Por el otro lado, el currículum de la baja cultura sería no literario para la vasta mayoría de los estudiantes. Ambas posiciones distorsionan la noción de cultura apolitizándola o rechazando el reconocimiento de los intereses legitimados que ésta incorpora y reproduce para mantener ciertas distinciones de clase, raza y género en la sociedad. Igualmente problemático es el hecho de que los marxistas han politizado la noción de cultura y han revelado su lógica política central, pero al hacer esto la han visto como epifenomenal al modo de producción y de hecho la han reducido a un conjunto de principios que uniformemente promueven la dominación (Adorno y Horkheimer, 1973; Bourdieu y Passeron, 1977a). O, como en el caso de culturalistas como Williams (1965), han limitado su alcance a un enfoque de clase específica acerca de la experiencia y lucha sin el beneficio del análisis de las represiones y determinaciones estructurales en los que estas luchas están implantadas.

A fin de rescatar el concepto de cultura, ésta debe ser redefinida y usada como un constructo que señala las nociones de reproducción cultural y social así como las de producción. Debido a que ya

he discutido esta idea en detalle en el capítulo tres, y a que la delinearé nuevamente en los capítulos cinco y seis, presentaré aquí un breve análisis de una orientación marxista "crítica" alrededor del significado y del uso de la cultura en una pedagogía radical.

En el sentido más general, la cultura está constituida por las relaciones entre diferentes clases y grupos atados por fuerzas estructurales y condiciones materiales y conformados por un rango de experiencias mediadas, en parte, por el poder ejercido por la sociedad dominante. Dos condiciones importantes constituyen esta definición. La primera se centra alrededor de las condiciones materiales que surgen de las relaciones asimétricas de poder y los principios que emergen de diferentes clases y grupos, quienes los usan para dar sentido a su ubicación en una sociedad dada. La segunda condición se refiere a las relaciones entre el capital y las clases dominantes, por un lado, y a las experiencias y a la cultura de las clases subordinadas por el otro. En esta relación, el capital se moviliza constantemente para reproducir las condiciones ideológicas y culturales esenciales para mantenerse a sí mismo, o las relaciones sociales necesarias para producir la tasa de ganancia.

Dentro de estas dos condiciones, la cultura está constituida como una instancia dialéctica de poder y conflicto fundamentada en la lucha sobre las condiciones materiales y en la forma y contenido de la actividad práctica. No sólo las experiencias vividas de diferentes clases y grupos sino también la actividad práctica implantada en la propiedad, el control y el mantenimiento de instituciones y recursos constituyen la naturaleza y el significado de la cultura. Además, las estructuras, prácticas materiales y relaciones vividas de una sociedad no comprenden en sí mismas una cultura sino que representan un conjunto o complejo de culturas dominantes y secundarias que son funcionales a la sociedad misma. Esto es, son forjadas, reproducidas y contestadas bajo condiciones de poder y dependencia que principalmente sirven a la cultura o culturas dominantes.

Al hacer una distinción entre las culturas dominantes y subordinadas, podemos ubicar los momentos característicos de la cultura en la forma en que el poder es usado, en una sociedad, para mediar entre las ideologías reproductivas y las estructuras de las clases dominantes y el complejo de prácticas, estructuras y principios transformativos y reproductivos de las clases y grupos subordinados. Dentro de este marco de referencia, la cultura va más allá del terreno de la ideología con su enfoque en la producción, reproduc-

ción y reconstrucción de significado. Esto es, la cultura toma un objeto de análisis, relacionado pero diferente, en su investigación de la interacción entre la reproducción y la transformación y se enfoca en la lucha por las instituciones y los modos de producción, así como en la lucha entre grupos y clases sociales que actúan para mantener la sociedad existente o para transformarla.

Así definida, la cultura no existe en algún monte Olimpo, apartado de las dinámicas de la historia y de la sociedad, tampoco se colapsa en una teoría parcial de la dominación. En cambio, ésta constituye un complejo de tradiciones, instituciones y formaciones situado dentro de una esfera social de contestación y lucha basada en un complejo de relaciones de poder que influyen y condicionan las experiencias vividas sin imponer sus resultados (Williams, 1977). La cultura, desde esta perspectiva, no suprime la participación humana, tampoco elimina la noción de determinación. La determinación y la participación humanas se presuponen la una a la otra en situaciones que representan un escenario de límites sobre recursos y oportunidades de diferentes clases. Hombres y mujeres heredan estas circunstancias predefinidas pero las comprometen en un “proceso de construcción de significados que siempre es activo” (Bennett, 1981), y dejan abiertos sus resultados.

La cultura se convierte en un constructo crítico cuando se usa para analizar las existencias concretas que caracterizan las relaciones entre formaciones sociales diferentes tal como éstas se desarrollan en el tiempo y en el espacio. Semejantes situaciones necesitan ser comprendidas no sólo en términos de los principios y valores que conforman la “heterogeneidad radical” de, por ejemplo, grupos de clase trabajadora, sino también en términos de cómo éstos se asocian con el peso de las formas institucionales para fomentar y reprimir situaciones en las que los grupos subordinados se convierten en participantes activos en la búsqueda de cambios políticos. La cultura, como se emplea aquí, asume una cualidad dialéctica que sugiere tanto sus cualidades represivas como transformadoras. En el sentido gramsciano, la cultura se transforma en la materia prima tanto para la dominación como para la liberación, si bien la ideología es vista como el proceso activo de los asuntos humanos que se ejercen en la producción, mediación y resistencia del liderazgo moral, político e intelectual que caracteriza a los intereses de las clases dominantes (Gramsci, 1971).

En el primer caso, la cultura representa un conjunto de institu-

ciones, creencias y prácticas que unifican los intereses de la clase dominante. También significa el intento de parte de los grupos dominantes de penetrar las culturas de las clases subordinadas en el orden de ganar su consenso para la existencia de este orden. En el segundo caso, la cultura se refiere a un conjunto heterogéneo de prácticas, creencias y recursos que pueden acomodarse, resistir y aun permanecer indiferentes respecto de la cultura dominante. Aquí el problema es que las experiencias vividas de las masas siempre son problemáticas. Además, la división sexual y social del trabajo, la heterogeneidad de las diferentes tradiciones, el grado de diferencia de la complejidad de varios sitios sociales y de trabajo, junto con la complejidad de la vida humana en general, hace casi imposible reducir la forma y el contenido de la cultura a una simple cuestión de categorías de clase. Las culturas de clase no son claramente monolíticas, y al mismo tiempo los miembros de la clase trabajadora, por ejemplo, comparten un conjunto de experiencias que son moldeadas en cierto modo por el hecho de pertenecer a una cultura subordinada, en este caso, una cultura que existe en una relación particular con el sistema de remuneración del trabajo y que constituye un rango de experiencias completamente diferente con respecto a las de grupos de la clase dirigente. Ésta es la tensión en y entre estas clases que proveen un punto de partida teórico para aclarar cómo las culturas hegemónicas y las ideologías trabajan actualmente en las escuelas o en los otros espacios sociales, para que por medio del análisis de estas formas de oposición y lucha los educadores radicales sean capaces de descifrar y desarrollar una comprensión de la forma en que los mecanismos de la reproducción social y cultural operan actualmente en las escuelas.

La participación humana y las estructuras se vuelven más visibles en el punto donde las prácticas de oposición y los significados contribuyen a la verdadera naturaleza de los procesos hegemónicos. Tal resistencia no sólo revela el lado activo de la hegemonía, sino también proporciona las bases para una pedagogía radical que constituiría el objeto de un análisis e interpretación críticos. Lo que esto sugiere es que, aun en formas profundas de resistencia existen elementos comunes y básicos que inciden en la lógica de la dominación. Si son una celebración del sexismo, de la reproducción del trabajo o de la imitación de la mercancía fetichizada, proporcionan el ámbito para comprender cómo se interrelacionan la cultura y la ideología de acuerdo a los intereses de la dominación y de la

liberación. Si debe ser desarrollada en la práctica una pedagogía radical, éste es el momento liberador que se necesita para ir más allá de su comprensión y difusión.

Dentro de la definición de la cultura podemos señalar una serie de distinciones entre elementos relacionados que constituyen el campo cultural. En principio están las instituciones y las prácticas culturales que caracterizan a una sociedad determinada; en segundo término, los principios y las experiencias compartidos por grupos particulares y formaciones sociales; y, en tercero, la arena del poder y la lucha que ubica los límites a partir de los cuales se comprenden las fuerzas de la reproducción así como las posibilidades para la lucha política y cultural y para la transformación. Cada una de estas áreas sugiere un objeto distinto de análisis y lucha para el desarrollo de una teoría de política cultural y una pedagogía radical.

Esta primera instancia apunta a la comprensión y desafío de la organización interna de la escuela, mientras que revela cómo su organización y relaciones reproducen una lógica similar en otros sitios. Además, sería necesario investigar y exponer cómo funciona la escuela con todas sus contradicciones para reproducir la lógica del capital y del Estado. A partir de este análisis, las condiciones de trabajo reificadas podrían ser desafiadas y serían expuestos los intereses que guardan. Esto llega a ser relevante especialmente para la contestación de las relaciones jerárquicas de la organización de las escuelas y para la estructura celular que aísla a la mayoría de los maestros y evita que trabajen colectivamente.

La segunda instancia implica descubrir la génesis histórica y la lógica subyacente de las relaciones vividas y de los principios que constituyen el complejo conjunto de culturas de clase. Esto demandaría un estilo freiriano de investigación del significado y de la lógica que le da forma, por ejemplo, al capital cultural de la clase trabajadora, de la manera en que se desarrolla en escuelas, salones de clase y barrios específicos. Pero una pedagogía radical necesita conformarse por algo más que la comprensión de cómo trabaja la reproducción cultural por medio del discurso, las prácticas y las rutinas que caracterizan a los grupos subordinados; es igualmente importante la cuestión de cómo los grupos subordinados también toman parte en la producción cultural. Las tradiciones que dan vida a algunos grupos de la clase trabajadora, unidas con las contradicciones e incoherencias de la vida en la escuela, suministran las bases y

el espacio para la producción cultural subordinada. La importancia de este proceso no debe ser subestimada si hemos de tomar en serio la pregunta de cómo los grupos subordinados hacen o pueden llegar a obtener una conciencia de la naturaleza de su propia existencia y de su relación con otras clases. Más aún, la distinción entre formas subordinadas de reproducción y producción cultural hace posible diferenciar las aproximaciones pedagógicas que pueden seguir a cada una. Willis ofrece una definición de la producción cultural e indica el método de investigación necesario para analizarla:

Podemos decir provisionalmente que la producción cultural designa, al menos en parte, el uso creativo de discursos, significados, materiales, prácticas y procesos de grupo para explorar, comprender y ocupar creativamente posiciones particulares en series de posibilidades materiales generales. Para los grupos oprimidos es prometedor incluir formas de oposición y penetraciones culturales en regiones y sitios concretos y particulares [...] Podemos notar que el descubrimiento de estas formas secretas, reprimidas, informales y reveladas a medias se convierte en el campo especial de un método cuantitativo "vivo", etnográfico y conmensurado (Willis, 1981).

McRobbie ilustra este acercamiento al revelar cómo un grupo de muchachas de la clase trabajadora de una escuela inglesa redefinieron el código sexual prevaleciente allí "descartando la ideología oficial para mujeres en la escuela (limpieza, diligencia, aplicación, femineidad, pasividad, etc.) y remplazándola por una más femenina y aun sexual. Por lo tanto, las muchachas usaron maquillaje en la escuela, pasaron bastante tiempo hablando en voz alta en la clase acerca de los novios, y usaron estos intereses para interrumpir la clase" (McRobbie, 1978). Lo que es significativo en este ejemplo es que contiene elementos tanto de producción como de reproducción, cada uno de los cuales responde a diferentes contextos.

La exhibición de una conducta sexual resistente, en el sentido inmediato, representa una forma de producción cultural en oposición con las prácticas y valores sexistas represivos de la escuela. Fuera del contexto escolar, contiene la lógica de la reproducción porque es la base de actitudes tradicionalistas de la clase trabajadora hacia la belleza, la vida en familia y el matrimonio (fuertemente impresas, por supuesto) con la lógica de la discriminación de género. Claramente, la tarea aquí sería crear un conflicto entre estos dos momentos para que las estudiantes pudieran comprender los as-



pectos que incapacitan y que son inherentes al acto inicial de resistencia. Si los estudiantes han de comprender cómo los aprisiona la cultura dominante, tendrán que saber cómo esta cultura penetra la lógica de su propia resistencia. Pero hacer eso significa no sólo comprender cómo las fuerzas de la reproducción y producción cultural operan en las escuelas sino también la forma en que las escuelas funcionan como parte de la totalidad social más amplia.

La tercera instancia que constituye el campo cultural se centra alrededor de una comprensión de los límites, de las posibilidades inherentes en diferentes espacios sociales, para el desarrollo de habilidades y formas de conocimiento necesarios para la transformación activa de la sociedad. Esto significa analizar el complejo de instituciones y prácticas en términos de cómo afectan a los estudiantes de diferentes clases sociales y cómo son capaces de evaluar el nivel de efectividad posible para trabajar dentro de tales instituciones. Esto plantea la cuestión central del tipo de posibilidades que se requieren para una intervención cultural dentro de escuelas e instituciones educativas específicas. Cualquier pedagogía radical, por ejemplo, debe preocuparse por dar respuesta a cómo se determina o cuándo puede ser más productivo funcionar en algunas situaciones que en otras. En este caso, la participación humana no está subsumida dentro de la lógica de la dominación, simplemente elige el terreno en el que puede ser operacional.

En el siguiente capítulo demostraré cómo la noción de ideología crítica puede ser usada para analizar el concepto de la educación ciudadana.

## TEORÍA CRÍTICA Y RACIONALIDAD EN LA EDUCACIÓN CIUDADANA

En la definición griega clásica de educación ciudadana puede reconocerse un modelo de racionalidad que es explícitamente político, normativo y visionario. Dentro de este modelo, la educación fue vista como intrínsecamente política, diseñada para educar al ciudadano para participar inteligente y activamente en la comunidad cívica. Además, la inteligencia era vista como una extensión de la ética, una manifestación y demostración de la doctrina de la vida buena y justa. Por lo tanto, en esta perspectiva, la educación no significaba entrenar. Su propósito era el de cultivar la formación de un carácter virtuoso en la constante búsqueda de la libertad. De ahí que la libertad era siempre algo para ser creado, y la dinámica que daba forma a la relación entre el individuo y la sociedad estaba basada en la continua lucha por una comunidad política más justa y decente.<sup>1</sup>

Si usáramos a la educación ciudadana en el sentido griego, como parámetro para juzgar la calidad y significado de la educación cívica en este país, podríamos hacer la fuerte afirmación de que, para la mayor parte, ha sido un fracaso.<sup>2</sup> Esto no intenta sugerir que la teoría liberal democrática no ha sostenido ideales nobles para sus ciudadanos, ya que sí lo ha hecho. Esto es simplemente para afirmar que tales ideales, en general, no han encontrado su rumbo en la práctica cotidiana de las escuelas, ya sea históricamente o en momentos más recientes.

El papel que las escuelas han desempeñado históricamente re-

<sup>1</sup> Para una discusión excelente de la doctrina política clásica, véase Wolin (1960), Habermas (1973) e Iglitzin (1972).

<sup>2</sup> La literatura respecto de esta cuestión es excesiva para citarla ampliamente. Resúmenes informativos respecto de estas conclusiones pueden encontrarse en Franklin (1974a); Tyack (1974); Spring (1976); Torney, Oppenheim y Farnen (1975); Brown (1977); National Assessment of Educational Progress (1978); Metzger y Barr (1978); Saver, Davis y Helburn (1979), y Ehrman (1979).

produciendo la racionalidad del control social y de la dominación de clase, ha sido desarrollado extensivamente en los capítulos anteriores, y no necesitan ser repetidos.<sup>3</sup> Pero hay una nota interesante que vale la pena mencionar. Previo al advenimiento del siglo XX y al surgimiento del movimiento de la administración científica, que se extendió al campo del currículum, no había pretensión por parte de los líderes educativos respecto del propósito y la función de la escuela pública. Las escuelas, con contadas excepciones, eran generalmente campos de entrenamiento para el desarrollo del carácter y para el control económico y social.<sup>4</sup> De manera diferente a la de la noción del control social, posteriormente articulada por Dewey (1966), en la que las escuelas suministran formas no coercitivas de persuasión a fin de desarrollar un crecimiento intelectual consistente en el desarrollo psicológico de los estudiantes,<sup>5</sup> los educadores de la primera república igualaron el control social con la obediencia y la conformidad. Edward Ross captó la naturaleza de este sentimiento cuando se refirió “a la educación como una forma de policía barata” (primavera, 1978). Además, el lenguaje aplicado en la justificación de las explicaciones de la escuela pública del siglo XIX, hizo claras las intenciones y propósitos de la escuela. En otras palabras, “el currículum oculto” durante esta parte de la historia de la educación estadounidense fue al menos “parcialmente” revelada en las explicaciones de la escuela pública:

[...] muchas de las cosas que hoy llamamos una función oculta de las escuelas, se entendían previamente como los principales beneficios de la escolarización [...] Una sociedad en conflicto nuevamente por su propia identidad podría responder a tal instancia. La educación continuó siendo

<sup>3</sup> Estudios que ejemplifican la perspectiva de historiadores revisionistas incluyen a Katz (1968), Greer (1972), Spring (1972) y Bowles y Gintis (1976). Una crítica reciente de la posición revisionista puede ser encontrada en Ravitch (1978). Algunos de los trabajos más recientes que usan la perspectiva revisionista para examinar las prácticas en el salón de clases son Apple (1979), Giroux y Penna (1979), Benet y Daniels (1980) y Anyon (1980).

<sup>4</sup> La noción de control social es un término ambiguo y su uso necesita ser cualificado. El control social no es siempre un fenómeno negativo, particularmente cuando éste es visto como una parte inherente a cualquier sistema social. Una definición más precisa del término se enfocaría en cómo fue usado para maximizar los derechos democráticos y económicos en un país, o para aumentar los privilegios, poder y riqueza de un grupo social a expensas de otros grupos. El término ha sido usado en este último sentido en este ensayo. Para un desarrollo del problema, véase Feinberg (1975), Franklin (1974a), Kliebard (1979) y Giroux (1981).

<sup>5</sup> Este tema es desarrollado por Dewey (1971), particularmente en los capítulos 4 y 5.

justificada más como un medio de control social que como un instrumento de mejoramiento personal. La búsqueda por un mejor sistema excluía cualquier reconocimiento de las diferencias locales y aspiraba en vez de eso a una uniformidad de la experiencia. En 1891 el comisionado de Educación, William Torrey Harris, admitió francamente que el principal propósito de las escuelas era el de enseñar el respeto a la autoridad y que el “formar los hábitos de puntualidad, silencio e industria” era más importante que comprender las razones para el buen comportamiento (Vallance, 1973, 1974).

La comparación temprana entre las nociones de ciudadanía griega y estadounidense, revelan diferencias significativas en los ideales políticos. Al mismo tiempo, la interacción entre escuela, política y ciudadanía es bastante clara. Sin embargo, la visibilidad de esta interacción se perdió cuando la teoría y la práctica educativas del siglo XX cambiaron las bases filosóficas de la escolarización, de lo político a lo técnico. La escolarización ya no estaba justificada en términos de las preocupaciones y los valores políticos; los pilares teóricos sobre los que estaba construido el nuevo razonamiento eran la eficiencia y el control. Con la era de la administración científica vino la honra a la nueva racionalidad y la extracción de “lo político” del terreno de la escolarización. William Lowe Boyd en su estudio sobre la elaboración de las políticas del currículum capta la esencia de esta postura:

[...] ya que los reformadores creían que “no había forma republicana o democrática de pavimentar la calle, sino sólo una forma correcta” el negocio de dirigir el sistema de una ciudad o de una escuela fue visto como un problema de negocios y no como algo apropiado para la política. La puntual realización de la tarea de la toma de decisiones al estilo de los negocios, que enfrentan los consejos escolares [...] fue facilitada por su perspectiva de que un amplio rango de preguntas educacionales eran problemas esencialmente técnicos y que iban más allá de la capacidad de decidir de las personas (Boyd, 1978).

Este cambio filosófico en el propósito y función de las escuelas, no sólo las abstraía en su contexto de la sociedad amplia sino que las acomodaba en un modo de racionalidad que relegó la naturaleza política de la escolarización a la antesala de la teoría y la práctica educativas. La educación ciudadana se entrelazó con “la cultura del positivismo”, aquella que mostraba poco interés en las formas en

que actuaban las escuelas como agentes de la reproducción social y cultural en una sociedad marcada por desigualdades significativas de poder, privilegio y riqueza.<sup>6</sup>

Este capítulo afirma que si la educación ciudadana se va a revitalizar a sí misma en favor de la creación de una sociedad más noble y más justa, tendrá que liberarse de la carga de su propia historia intelectual e ideológica. Al hacer esto tendrá que desarrollar una nueva racionalidad y una nueva problemática para examinar la relación entre las escuelas y la sociedad. Las cuestiones de técnica, objetividad y control tendrán que otorgar una forma de racionalidad basada en los principios de comprensión y crítica; de la misma manera, dentro de esta racionalidad tendrá que ser desarrollada una problemática más crítica, que genere nuevas categorías y formule preguntas que no podrían ser planteadas en la vieja racionalidad.

Como punto central de esta nueva racionalidad se debería contemplar un serio intento por reformular la educación ciudadana situándola dentro de un análisis que explore a las tan frecuentemente ignoradas relaciones complejas entre conocimiento, poder, ideolo-

<sup>6</sup> El término *positivismo* ha pasado por tantos cambios desde que fue usado por primera vez por Saint-Simon y Comte que es virtualmente imposible vincular su significado a una escuela específica de pensamiento o a una perspectiva bien definida. Por lo tanto, cualquier discusión acerca del positivismo será amplia y carente de límites claramente marcados. Sin embargo, podemos hablar de la "cultura del positivismo" como un legado del pensamiento positivista, que incluye aquellas convicciones, actitudes, técnicas y conceptos que todavía ejercen una influencia poderosa y penetrante en el pensamiento moderno. En el sentido en que el término es usado aquí, se apropia a dimensiones diferentes del positivismo que son tanto históricas como epistemológicamente específicas. Esto es, se refiere a un legado de pensamiento que ve las características comunes que unen a las dimensiones epistemológicas, sociológicas, económicas y políticas del positivismo. Epistemológicamente, podemos ver que el positivismo emerge desde los trabajos de Comte de la escuela de Viena hasta las investigaciones actuales de los teóricos "reflexionistas". En las escuelas, vemos el residuo de este tipo de positivismo en los currícula que objetivizan el conocimiento, que apoyan a la pedagogía de la transmisión y que separan la concepción de la ejecución. Sociológicamente, percibimos el legado del positivismo en las relaciones sociales que primero eran sistemáticamente estructuradas bajo la noción del movimiento de la administración científica de los años veinte. En las escuelas, vemos el aporte de este movimiento en esos tipos de encuentros sociales en los que los papeles están jerárquicamente arreglados en una forma rígida y donde el énfasis se pone en la ejecución individual más que en la interacción colectiva. Económicamente, la naturaleza cambiante del positivismo se ha movido de la ciencia del control administrativo, en la que los trabajadores desempeñaban tareas aisladas en las máquinas diseñadas para regular otros aspectos mecanizados del proceso laboral. Políticamente, el legado del positivismo lleva consigo relaciones sociales cambiantes y formaciones sociales basadas en una separación del poder y una división del trabajo enraizadas en intereses específicos de clase. Véase Giroux (1979).

gía, clase y economía (Cherryholmes, 1980). Esa apreciación tendría que usar y demostrar la importancia de la teoría política y social para el análisis de la escuela y de la educación ciudadana.

En un acercamiento a esta tarea examinaré los aspectos de la racionalidad en el orden siguiente: qué puede ser entendido por *ideología estadounidense*; la naturaleza política de los diferentes tipos de racionalidad; y las formas particulares de racionalidad que caracterizan algunas tradiciones existentes en la educación ciudadana. Para ello describiré las bases para la conformación de una racionalidad más radical, que intente explicar la relación entre el sistema educativo, el sistema económico y la estructura de clases. Finalmente, exploraré cómo estas racionalidades pudieran ser integradas en un conjunto de prácticas educativas radicales que fueran usadas como bases para desarrollar una teoría más viable de educación ciudadana.

#### FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA EDUCATIVAS

Cualquier noción de racionalidad tiene que ser definida no sólo con respecto a los reclamos verdaderos ordenados por sus suposiciones principales y prácticas resultantes sino también por su relación con lo que puede ser llamada la racionalidad dominante de una sociedad en un momento particular de la historia. Este enfoque metodológico es crucial porque aclara las interconexiones que existen entre la racionalidad dominante y las instituciones que funcionan en una sociedad para reproducirla (Young y Whitty, 1977; Williams, 1977; Mouffe, 1979). Tales interconexiones politizan la noción de racionalidad al cuestionar cómo su ideología sostiene, media, o se opone a las configuraciones de las fuerzas sociopolíticas existentes que usa la racionalidad dominante para legitimar o sostener su existencia.

#### *La racionalidad*

Por racionalidad quiero dar a entender a un conjunto específico de supuestos y prácticas sociales que median las relaciones entre un individuo o grupos con la sociedad amplia. Subyacente a cualquier

modo de racionalidad se encuentra un conjunto de intereses que definen y califican cómo los individuos se reflejan en el mundo. Éste es un punto epistemológico importante. El conocimiento, creencias, expectativas y tendencias que definen una racionalidad condicionan y son condicionados por las expectativas en las que cada uno de nosotros entramos. La noción de que dichas experiencias sólo llegan a ser significativas dentro de un modo de racionalidad que les confiere inteligibilidad es de crucial importancia. Los modos de racionalidad “atan” de una manera no mecánica. Como Althusser lo señala, “no es el material reflejado lo que caracteriza la calidad de la reflexión [...] sino la modalidad de esa reflexión, la relación actual que la reflexión tiene con sus objetos” (Althusser, 1969). La importancia de la noción de racionalidad se hace clara cuando su definición se amplía al incluir el concepto de la problemática.<sup>7</sup>

### *La problemática*

Todas las formas de racionalidad contienen una problemática, que es, como hice mención anteriormente, una estructura conceptual que puede ser identificada tanto por los cuestionamientos que plantea como por las preguntas que es incapaz de plantear. El concepto de la problemática sugiere que cualquier modo de racionalidad puede ser visto como un marco de referencia teórico, cuyo significado puede ser comprendido a través del análisis tanto del sistema de cuestionamientos que poseen las respuestas dadas como por la ausencia de esas preguntas que existen más allá de la posibilidad de ese marco de referencia. Boyne capta la importancia de este concepto dialéctico al hacer este comentario:

Una palabra o concepto no pueden ser considerados aisladamente; sólo existen en el marco de referencia teórico o ideológico en el cual es usado; su problemática está centrada en la ausencia de problemas y conceptos dentro de la problemática, tanto como en su presencia [...] la noción de ausencia indica que lo que la problemática excluye es tan importante como lo que incluye. La problemática define el campo de lo visible dentro del cual los errores, las omisiones y cegueras individuales son posibles, y

<sup>7</sup> Este concepto ha recibido un tratamiento más extensivo en Bachelard (1968), Althusser (1969), Laclau (1977) y Castells y de Ipola (1979).

pueden ser corregidos. Al mismo tiempo define los límites de lo invisible, lo correlativo de lo visible, el ámbito de lo necesariamente ausente. Esta invisibilidad se relaciona decididamente con la producción de problemas; dentro de cualquier problemática hay problemas que no pueden ser planteados (Boyne, 1979).

Un modo de racionalidad y su problemática representan una respuesta no simplemente a la lógica interna de la problemática sino también a las luchas, tensiones y problemas objetivos planteados por los tiempos históricos en los cuales opera la problemática. Los límites de un modo de racionalidad, particularmente la que se hace pasar por universal, se vuelve evidente cuando nos damos cuenta que la inteligibilidad de sus reclamos no pueden “hablar” de los problemas y cuestiones que amenazan con socavar sus supuestos básicos. Esto sucede a menudo cuando lo que se había dado como una solución, ahora es planteado como un problema. Por ejemplo, eso sucedió cuando se hizo claro para Lavoisier que el nuevo gas de Priestly no era aire “deflogisticado” sino oxígeno, o más recientemente, cuando la nueva sociología de la educación rechazó la noción de conocimiento curricular “objetivo” y propuso una teoría curricular basada en el reconocimiento de una construcción social del conocimiento y de la negociación del significado en el salón de clases (Young, 1971).

#### LA IDEOLOGÍA ESTADUNIDENSE

Antes de analizar los diferentes modos de racionalidad que dominan la educación ciudadana, quiero ofrecer una breve descripción de la racionalidad que parece dominar la ciencia social estadounidense (Marcuse, 1964; Habermas, 1971b; Bernstein, 1976; Wilson, 1977), el campo del currículum y el campo de los estudios sociales en particular (Pinar, 1978; Popkewitz, 1980). Enfocarse en la racionalidad dominante de la sociedad estadounidense, permite alcanzar una mejor comprensión de la naturaleza de la escolarización como un proceso de la sociedad. Este acercamiento no intenta negar las invaluable contribuciones de muchos estudios tradicionales de las escuelas como agentes de socialización, es simplemente una cuestión de reconocimiento de que estos estudios generalmente han



fracasado al no poder revelar las relaciones complejas entre ideología y poder en la sociedad dominante y el relativo, aunque lejos de ser mecánico, uso del conocimiento y del poder en el nivel de la organización de la escuela y de la práctica en el salón de clases.

### *La reproducción social y cultural en las escuelas*

El reconocimiento de que las escuelas son agencias de socialización es una suposición compartida por todos los proponentes de la educación ciudadana; pero esta suposición es incompleta en sí como herramienta analítica para investigar las funciones sociales de la escolarización. Un enfoque más analítico, estudiado en mucha de la literatura de la socialización, analiza el proceso de socialización como vehículo de reproducción económica y cultural; esto es, como un proceso que media las prácticas sociales y las creencias culturales necesarias para mantener la dominación de ciertos grupos y estructuras de poder (Bourdieu y Passeron, 1977a; Bernstein, 1977; MacDonald, 1977). Una reconceptualización más reciente del proceso de socialización incrustado en las escuelas, es explicado por Jean Anyon en un comentario: “lo que es importante acerca de la socialización de la escuela son las prácticas y supuestos escolares que ésta implica, y a la inversa, lo que esos supuestos y prácticas revelan acerca de la sociedad en la cual las escuelas están inmersas” (Anyon, 1979b).

Si la perspectiva por la que aboga Anyon y otros desnuda a la escuela de su inocencia, los estudios sobre socialización más tradicionales conservan religiosamente tal inocencia en una posición que sufre de lo que Nietzsche una vez llamó “el dogma de la percepción inmaculada”. En las perspectivas posteriores, el conocimiento escolar es tratado de manera no problemática o su enfoque está limitado a cómo diferentes formas de conocimiento —lo que usualmente es denominado *conocimiento moral*— son adquiridas en los marcos escolares. Talcott Parsons (1959) y Robert Dreeben (1968a) resaltan como ejemplos de esta tradición.

Un acercamiento político y crítico más importante, de la socialización de la escuela empezaría con la premisa de que uno de los elementos críticos en el poder y en la dominación de clase reside en su habilidad para imponer, aunque no mecánicamente, su propio grupo de significados y prácticas sociales por medio de la selección,

organización y distribución del conocimiento escolar y de las relaciones sociales de clase. Las bases conceptuales para investigar tal problema requieren una definición más precisa que la que generalmente tienen los educadores de cómo funciona el poder en formas distintas e interrelacionadas en las escuelas y en el orden social más amplio. Un enfoque promisorio de investigación ha sido desarrollado por teóricos radicales quienes sostienen que las escuelas son sitios complejos involucrados en la reproducción social y cultural de la sociedad. También argumentan que las escuelas son espacios de contestación y lucha, y que es necesario comprender cómo funcionan en las escuelas los mecanismos de dominación y resistencia, de manera de poder pelear en contra de ellos y transformarlos donde sea posible.

La importancia de esta perspectiva, ampliamente articulada en las críticas radicales de la escuela, es que no sólo sitúa la relación entre las escuelas y otras instituciones sociales en un marco de referencia básicamente político, sino que también hace problemática la naturaleza misma de la ciudadanía en sí. Esto ofrece las bases para analizar cómo una concepción de lo que significa ser un ciudadano es transmitida a través de la racionalidad dominante en un orden social determinado. Por lo tanto, trae a relucir la cuestión de que la escuela no simplemente hace lo que afirma sino que de hecho las escuelas pudieran fungir no intencionalmente como instituciones que existen en relación particular con el Estado. La naturaleza de su relación, por supuesto, está contenida en una de las preguntas centrales a cualquier noción de educación ciudadana. Kant lo ha dicho mejor que nadie en su proclamado principio de que los estudiantes “deberían ser educados no para el presente sino para una condición futura mejor de la raza humana; esto es, la idea de humanidad” (Marcuse, 1972).

### *La racionalidad dominante*

La racionalidad dominante que actualmente penetra en la sociedad estadounidense parece ser incompatible con la sugerencia de Kant. Los eslóganes y lemas democráticos que son repetidos tan alegremente en los eventos deportivos y en los juramentos matutinos de las escuelas, contradicen la realidad que se esconde detrás de ellos. Además, uno encuentra en las prácticas de los sistemas de adminis-

tración, del aprendizaje por descubrimiento, del regreso a las bases, y otros enfoques curriculares, un conjunto diferente de mensajes que parecen disolver al sujeto humano y a la promesa de un pensamiento y acción críticos en lo que Sartre una vez se refirió como el “baño del ácido sulfúrico”.

H. T. Wilson se ha referido a la racionalidad dominante como a “la ideología estadounidense”:

La ideología estadounidense está compuesta por cada uno de los siguientes elementos: 1) una tendencia antirreflexiva y antiteórica, ya advertida, que en tiempos más “liberales” se extendió virtualmente a toda la actividad intelectual; combinada paradójicamente, con 2) una preocupación más reciente por acumular “conocimiento” entendido como observaciones susceptibles de ser explotadas (u observaciones en principio) que tienen una aplicación inmediata y “relevante”; atada juntamente por 3) un falso compromiso con la “objetividad” en ausencia de un objeto al que aspirar, derivado del racionalismo científico con sus nociones no reflexionadas de neutralidad, escepticismo y libertad de valores e intereses, y por 4) una visión de los procesos sociales y políticos como producto de un “poco a poco”, enfoque del ensayo y error preocupado por la legitimidad del procedimiento por su propio bien e inclinándose a valorar una postura reformista hacia el cambio social, entendido como un conjunto de actividades agotadas dentro de las reglas del juego que el conocimiento (y el conocer) sociológico y político *deben* imitar y por lo tanto legitimar; 5) una perspectiva contemporánea derivada de esta sociedad “abierta” como eminentemente susceptible de exploración, una negación de la misma apertura que la justifica invocando a la economía, la sociología y la política como disciplinas que demuestran una convergencia venidera de las sociedades y culturas del mundo y la política como disciplinas que demuestran una convergencia venidera de las sociedades y culturas del mundo y la supremacía y longevidad (sin mencionar la permanencia) del tipo estadounidense de la sociedad occidental (Wilson, 1977).

El problema central no radica en cómo esta racionalidad penetra y funciona en la sociedad estadounidense; la literatura sobre este problema es abundante. Sin embargo, el problema es cómo este tipo de racionalidad se fija en las racionalidades que caracterizan a las principales tradiciones de educación ciudadana y cómo las problemáticas planteadas por estas racionalidades son incompletas. Examinaré este problema y me enfocaré en la nueva racionalidad emergente que tiene más capacidad para construir una teoría

de la educación ciudadana. Antes de articular el significado de estas racionalidades deben ser aclarados algunos puntos.

Aunque los modelos de educación ciudadana discutidos aquí representan tipos ideales que son descritos en distintos términos, esto no quiere sugerir la ausencia de variación y sutiles diferencias entre maestros y otros trabajadores de la educación, quienes pudieran combinar cualesquiera de algunos de ellos. Ni tampoco quiere sugerir una cobertura inclusiva de todos los diversos tipos de programas y modelos de civismo que fueron desarrollados en los años sesenta. Tal cobertura sería imposible dentro de los confines de este capítulo. Además, simplemente porque he afirmado que la esencia de cualquier enfoque de educación ciudadana puede, en parte, ser investigado a partir del examen de su relación con la racionalidad dominante de la sociedad, no intento implicar que cualquier racionalidad simplemente refleja los imperativos de la ideología dominante; en vez de eso, sugiero una relación *particular* con esta última. Finalmente, es importante hacer notar que las relaciones y distinciones entre las formas de racionalidad a ser descritas más abajo no deben implicar que cualquiera de ellas debería ser universalizada para la exclusión de las otras. La tarea importante es la de identificar lo que es progresista en cada una de ellas y desarrollar un nivel más alto de síntesis donde las limitaciones y posibilidades de cada una lleguen a ser claras.

### TRES MODOS DE RACIONALIDAD

La mayoría de los modelos de educación ciudadana son categorizados en lo que puede ser llamado tres modelos de racionalidad: la técnica, la hermenéutica y la emancipación (Habermas, 1971a, 1979; Apel, 1980; Brown, 1979). Cada una de estas racionalidades representa diferentes procesos de investigación social y está determinada por intereses de conocimiento específicos. Ellos serán explicados brevemente a través de los modelos de educación ciudadana que corresponden a cada uno.

### *Racionalidad técnica*

La racionalidad técnica está vinculada a los principios de control y certeza. Su interés constitutivo de conocimiento reside en “controlar al mundo ambiental objetivado” (Apel, 1979). La racionalidad técnica usa a las ciencias naturales como su modelo de desarrollo teórico, y descansa en muchos supuestos que son la base de su perspectiva acerca del conocimiento, de los valores humanos y de la naturaleza metodológica de la investigación social. De manera similar contiene una serie de supuestos interrelacionados que, cuando son trasladados a la teoría y a la práctica educativas, toman la siguiente forma.

Primero, la teoría educativa debería operar en favor de las proposiciones legales que son empíricamente comprobables. Un supuesto importante aquí es que la teoría debería contribuir al dominio y control del ambiente por medio de un conjunto de operaciones deductivamente derivadas que apuntan al descubrimiento de las regularidades que existen entre las variables aisladas bajo estudio. En este caso, la teoría se guarda religiosamente en la lógica de la fórmula, y la observación y la técnica se convierten en los puntos de partida para la práctica teórica (Habermas, 1973). Éste es un punto importante porque el eslabón de mediación entre la teoría y la práctica no sólo aparece principalmente como técnico, esto es, el dominio, sino que también el fundamento para tal enfoque apunta hacia una epistemología en la que “el conocimiento empieza de lo concreto y es ascendido a las proposiciones generales a través de un proceso de abstracción/generalización” (Laclau, 1977). Marcuse capta la esencia de esta suposición en su afirmación “como resultado de este proceso doble, la realidad ahora es idealizada en un ‘colector matemático’: todo lo que es matemáticamente demostrado con la evidencia de la validez universal como forma pura (*reine Gestalt*) ahora pertenece a la realidad verdadera de la naturaleza” (Marcuse, 1978).

Segundo, el conocimiento, como la investigación científica, es considerado libre de valor. Por lo tanto el conocimiento debería ser objetivo y descrito en forma neutral. La suposición aquí es que el conocimiento puede ser reducido a esos conceptos y “hechos” que existen *a priori* y pueden entonces ser traducidos en definiciones operativas y significados precisos. Por lo tanto, los sellos del conocimiento y de la investigación teórica son empapados en una noción

de objetividad, que mide la fuerza de su significado contra el grado en el que es objetivamente comprobable. La información "invariable" se convierte en el centro de explicación y de descubrimiento, mientras que otras formas de conocimiento, como aquellas que no pueden ser universalizadas intersubjetivamente, son desterradas al reino de la erudición puramente "especulativa". La aplicación de este supuesto en la teoría educativa es declarado por Suppes cuando argumenta que los educadores "no necesitan la sabiduría y el conocimiento amplio de los problemas que confrontan. Lo que necesitamos son teorías de la educación profundamente estructuradas que reduzcan drásticamente, si no eliminan, la necesidad de la erudición" (Suppes, 1974).

Tercero, la causalidad en este enfoque está asociada a la noción de predicción que hace linear el proceso. Esto es, ya que el conocimiento del mundo social es objetivo y consiste en partes aisladas y distintivamente separables que interactúan con regularidades siguiendo leyes que simplemente tienen que ser descubiertas, entonces la relación entre estas variables es empírica y puede ser reducida a los resultados predecibles.

Finalmente, existe la creencia de que los educadores mismos puedan operar en una forma libre de valores separando a los enunciados de valores de los "hechos" y de los "modos de investigación", mismos que deben ser objetivos.

### *Racionalidad técnica y educación ciudadana*

Dos tradiciones en la educación ciudadana que están fuertemente unidas a los supuestos básicos de la racionalidad tecnocrática incluyen el modelo de transmisión y el modelo de civismo como ciencia social (Barr, Barth y Shermis, 1977). Aunque es indisputable que hay diferencias básicas en las orientaciones entre esos dos modelos, parece haber un núcleo de ideas que unen a ambos modelos con el principio de la racionalidad tecnocrática.

### *Transmisión ciudadana*

El modelo de la transmisión ciudadana representa la tradición más vieja y todavía la más poderosa en educación ciudadana. Histórica-

mente puede ser vista en los escritos de Mann y de muchos de los primeros proponentes del campo del currículum en general.<sup>8</sup> Parece haber alcanzado su auge en la histeria del periodo de McCarthy, y con el fallecimiento del currículum innovador y los movimientos de los estudios sociales de los años sesenta, de nuevo está adquiriendo expresión en la corriente actual del regreso a las bases.

La esencia de esta corriente está captada en el concepto de transmisión. El conocimiento, en esta perspectiva, está situado por encima y más allá de las realidades y relaciones sociales de la gente que lo produce y lo define. Es fijo e inamovible en el sentido de que su forma, estructura y supuestos normativos subyacentes parecen ser univesalizados más allá del ámbito de la contingencia histórica o del análisis crítico. Como apareció con el pretexto de objetividad y neutralidad, está enraizado en la preciada adulación del hecho o hechos, mismos que simplemente tienen que ser unidos, organizados, transmitidos y evaluados. Captamos un mejor sentido de las implicaciones de este modelo para la educación ciudadana si lo observamos no simplemente como un velo pedagógico para la enseñanza incompetente o para el maestro “descuidado”, sino “como realidad social históricamente específica, expresando relaciones de producción particulares entre los hombres” (Young, 1975). Esto es, si vemos cómo define este modelo las nociones de poder y significado de la manera en que se expresa en su tratamiento del conocimiento de los seres humanos, de los valores y de la sociedad, obtenemos una idea más precisa de lo que pueden ser sus compromisos políticos y pedagógicos.

El conocimiento en esta perspectiva reside en la noción de objetividad y alejamiento que representan cuestiones concernientes a la producción y legitimación de su forma y contenido irrelevantes (Friedman, 1978). Consecuentemente, sostiene una noción del conocimiento que ignora que los hechos tienen que ser mediados, que nunca son accesibles en su inmediatez. La cuestión de quién legitima “los hechos” de un orden social determinado, en este caso, es sacado de su contexto de la pedagogía del salón de clases y de la discusión. Éste es un punto importante porque esa postura viola una de las precondiciones básicas de toda libertad de pensa-

<sup>8</sup> Véase Apple (1979) y Franklin (1947b). Una crítica excepcional del movimiento de la “nueva tecnología” en trabajos recientes acerca del currículum puede encontrarse en Andrews y Hakken (1977).

miento: la necesidad de un espacio mental y de la reflexión que uno necesita para ver “más allá” de los constructos arbitrarios de una sociedad con la finalidad de comprender el origen y la génesis de su desarrollo histórico y los intereses que éstos sostienen. La importancia de esto para una noción radical de la educación ciudadana es captada por Herbert Marcuse en su afirmación de

si la “educación” ha de ser más que el simple entrenamiento para el *statu quo* significa no sólo habilitar al hombre para conocer y comprender los hechos que construyen la realidad, sino también para conocer los factores que establecen los hechos para que él pueda cambiar su realidad inhumana (Marcuse, 1969).

En esta racionalidad no sólo es objetivado el conocimiento sino que generalmente es reducido al dominio de decisiones técnicas para fines ya decididos. Los fines están afirmados más que explicados como una realidad social. En nombre de la transmisión de creencias abrigadas y valores, este modelo de educación ciudadana termina apoyando, a través de sus metodologías y contenido, la conducta que es adaptable y condicionada, en vez de la activa y crítica.

La reificación del conocimiento y la epistemología defectuosa que caracteriza a este acercamiento encuentra su contraparte teórica en el modelo pasivo de la conducta humana que éstas apoyan en las relaciones sociales del salón de clases. Un modelo pedagógico construido en la transmisión de un cuerpo de información dado, de valores y creencias no cuestiona si éstos están justificados, pregunta bajo qué condiciones pueden ser mantenidos. En este contexto se espera que los maestros y estudiantes sean consumidores pasivos o transmisores del conocimiento, en vez de negociadores del mundo en el que trabajan y actúan. Dentro de estas relaciones pedagógicas se encuentran contruidos una serie de mensajes y normas que constituyen al currículum oculto, mismo que en su cuerpo de conocimiento y en sus relaciones sociales no examinados concreta y legítima a la impotencia humana. Algunos críticos han argumentado que el significado real de este enfoque tiene más que ver con lo que omite que con lo que incluye, y señalan que lo que realmente enseña es una forma irreal de educación ciudadana (Peak y Zeigler, 1970).

El modelo de la transmisión ciudadana expresa la esencia de su ideología y de su relación con la racionalidad dominante en su perspectiva de cambio y estabilidad en la sociedad amplia. Atada a



una noción parsoniana de funcionalismo, este modelo supone un criterio de consenso y del papel para la socialización que minimiza tanto a la noción de conflicto social como a las contradicciones subyacentes que caracterizan a la sociedad existente (Anyon, 1979a). Los papeles y relaciones que merecen atención, en esta perspectiva, son aquellos que son funcionales al orden social actual. Como un funcionalista nos dice:

el funcionalismo [...] busca hacer más que experimentar el lugar de un elemento particular de una institución cultural o social en relación con otros elementos. La cuestión puede ser planteada respecto a si una institución conduce o ayuda a la perpetuación de la entidad social en la que aparece (Spencer, 1965).

La dimensión funcionalista en el modelo de la transmisión ciudadana no sólo ignora las falsedades perpetuadas en muchos libros de texto de ciencias sociales —falsedades que son presentadas a los estudiantes en una perspectiva de la sociedad que es tan empalagosa como ideológica— éste también apoya un modelo del papel de la socialización que, de hecho, es un “refinamiento de la función del conformismo” (Turner, 1962). La realidad existencial de los maestros, estudiantes, y otros sujetos del mundo de la escolarización y de las fuerzas sociales que constriñen y dan forma a la realidad, quedan perdidos en este modelo (Grace, 1978). En su lugar se encuentra el lenguaje comprometido de la “integración” y de la armonía.

Por debajo de la armonía “olímpica” del modelo de la transmisión ciudadana se encuentra la percepción de los papeles de los maestros y de los estudiantes como relativamente fijos y permanentes. Esto se hace particularmente evidente en gran parte de las investigaciones en el campo educativo. Es decir, las fuerzas económicas, sociales y políticas que se relacionan con la teoría y la práctica pedagógicas desaparecen en estas investigaciones, mismas que se enfocan casi exclusivamente en el individuo y en el estudio de los procesos cognitivos enmarcados dentro de los límites estrechos de la psicología educativa (Lundgren, 1979).

Finalmente, una falla importante en este modelo de educación ciudadana es la de no reconocer ni responder a las disfunciones sociales y estructurales; y en vez de eso, las fallas sociales e institucionales son traducidas como errores personales. Esto se manifiesta en esos estudios de investigación educativa que invocan a las cate-

gorías que arbitrariamente absorben esas fallas estructurales dentro de letanías pseudocientíficas de mistificaciones semióticas. Como Jean Anyon dice:

Este concepto de culpabilidad individual [...] es implantado en la evaluación educativa y en los resultados psicológicos que atribuyen a la "falta de interés del estudiante", a la inferior "habilidad", al "diferente o deficiente lenguaje familiar o cultural", o "la indiferencia del maestro" que puede de hecho ser compatible económicamente y fracasar para proveer a todos los grupos de clases sociales del éxito pedagógico y/o "desarrollo personal completo" (Anyon, 1979a).

#### EL MODELO DE LA CIENCIA SOCIAL

Lo que es paradójico acerca del modelo de la educación ciudadana como ciencia social es que en un nivel intenta rescatar a los estudiantes como sujetos pensantes activos y críticos; pero en un nivel más significativo cae presa de ciertas presuposiciones acerca del conocimiento y del significado que resulta en el simple reciclaje, si bien es una combinación más sofisticada de los mismos supuestos que trata de rectificar.

En Estados Unidos, en los años sesenta, surge el modelo de la ciencia social,<sup>9</sup> que fue fuertemente influido por la noción estructuralista de Jerome Bruner de que la esencia del aprendizaje reside en los principios básicos que gobiernan la estructura de disciplinas académicas específicas. El aprendizaje, en este enfoque, está basado en el dominio que tengan los estudiantes de las ideas básicas y de un cuerpo de conocimiento que representa la estructura "profunda" de una disciplina particular. Aunque inicialmente fue diseñado para currícula de científicos, el estructuralismo de Bruner encontró con facilidad su camino en el campo de la ciencia social. En parte intentando situar los currícula de las áreas sociales en los fundamentos "rigurosos" de las disciplinas de la ciencia social, los "nuevos" estudios sociales ofrecieron un marco de referencia epistemológico más sofisticado que los razonamientos un tanto crudos ofrecidos por el modelo de transmisión de la educación ciudadana.

<sup>9</sup> Ejemplos representativos del trabajo que se analiza aquí incluye a Fenton (1966), Hanna y Lee (1968) y Price, Hickman y Smith (1965).

En un intento por liberar el conocimiento de los estudios sociales de la camisa de fuerza teórica de la tesis de la “transmisión”, aboga por los nuevos estudios sociales poniendo delante una serie de supuestos que sostenían sus afirmaciones acerca de un enfoque mejorado de la educación ciudadana. Éstos incluyen: 1) la demanda de un conocimiento de alto estatus e igualdad con otras disciplinas académicas basado en el firme compromiso con las ciencias sociales; 2) una afirmación de la “verdad” basada en una visión “correcta” del conocimiento de la ciencia social en una forma relativamente sin problemática; 3) apoyo a una epistemología sustentada en nociones reflexionalistas del aprendizaje en la que el control del conocimiento y las habilidades específicas de la ciencia social contrarrestarían las verdades a medias y las mistificaciones inherentes al conocimiento del “sentido común”; 4) apoyo a una perspectiva jerárquica del conocimiento y una concomitante visión de las relaciones sociales. Los expertos suministraban el conocimiento y los maestros y personas dedicadas al desarrollo curricular “ayudaban” a los estudiantes a “descubrir” las respuestas a los currícula prediseñados y a los problemas que planteaban (Gleeson y Whitty, 1976).

Aunque este enfoque sobre el aprendizaje fue un avance significativo por encima del modelo de transmisión, ya que éste intentó dar una definición más rigurosa del conocimiento de la ciencia social, falló en muchas formas al no actuar en conformidad con su reclamo de una pedagogía para mejorar la educación ciudadana. Ya que esta posición ha sido extensamente criticada en algún otro lugar, mis críticas estarán limitadas a algunos de los puntos más relevantes (Gleeson y Whitty, 1976; Anyon, 1979a, 1980d).

En esta perspectiva, lo que cuenta como conocimiento valioso está fundamentado en una noción de objetividad que resulta en una pedagogía que honra a la investigación, al descubrimiento de los conceptos y a varias otras formas de pensamiento inductivo. Aunque esto al principio parece hacer incompatible este modelo de educación ciudadana, con los principios de la racionalidad tecnocrática, éste no es el caso. Al honrar el consumo de significados “objetivos” santificados por los expertos, y no a la producción de significados, esta pedagogía de la investigación orientada hacia las habilidades, contradice sus propias intensiones. Lo que parece ser aprendizaje por descubrimiento termina siendo una serie de métodos pedagógicos en los que el conocimiento es despolitizado y “fijado” objetivamente. Al tener posibilidades limitadas para cues-

tionar las condiciones bajo las que el conocimiento es socialmente construido, el modelo de ciencia social de la educación ciudadana ignora tanto la opresión social que distorsiona el conocimiento como la conexión entre conocimiento y control social. Cleo Cherryholmes plantea esta cuestión en su crítica a un modelo de investigación:

[...] tan interesante como es en muchas formas (éste), no aclara los problemas involucrados en la educación ciudadana por la simple razón de que fue planteada la pregunta equivocada. La pregunta adecuada es, ¿qué conocimiento y habilidades necesitan los estudiantes a fin de hacer predicciones que aumenten su efectividad individual y social en una sociedad democrática? (Cherryholmes, 1980).

A través del estudio de las contradicciones de la vida cotidiana las mediaciones entre los individuos y su sociedad toman el significado y ponen el escenario para la acción política. El primer paso para el desarrollo de una pedagogía que hace esto posible incluye formas de análisis que van en busca del conocimiento y de la realidad social como productos humanos. Tanto el modelo de transmisión como el modelo de la ciencia social de la educación ciudadana están atrapados en una problemática que separa los hechos de los valores y al hacer eso canoniza al propio conocimiento que deberían estar cuestionándolo. Visualizar el conocimiento como dominio sacerdotizado de los guerreros eruditos significa perder, como castigo, la posibilidad de cuestionar la naturaleza normativa y política del conocimiento y de los intereses sociales que ellos legitiman. Lo que con frecuencia encontramos en estos acercamientos es una grosera insensibilidad a las experiencias y a las "historias" que los estudiantes traen con ellos al salón de clases. Como resultado, este modelo de la educación ciudadana con frecuencia termina sustituyendo los conceptos generales por conceptos sociales, y entonces "pregona" la importancia de las habilidades "analíticas" como respuesta al pensamiento crítico. Lo que generalmente resulta es un proceso por el que los juicios hechos por los autores que usan esos métodos, no son cuestionados. En vez de eso los conceptos son usados junto con las "habilidades de investigación" que eventualmente les sacan información de los problemas a los estudiantes, gobernados por respuestas que apenas pueden ser desafiadas. Tom Popkewitz, al analizar *Los sistemas políticos comparativos: un enfoque de investigación* de Edwin Fenton, encontró lo siguiente:

El enfoque instruccional usa conceptos de liderazgo, ideología y toma de decisiones para comparar diferentes sistemas políticos. Sin embargo, la investigación del texto revela que los juicios ya están hechos por los autores. El propósito del trabajo “analítico” de los niños es simplemente hacer plausibles las respuestas de los maestros [...] Por ejemplo, es establecida una dicotomía entre los líderes de la Unión Soviética y los de los Estados Unidos. Las características personales de los líderes políticos de los Estados Unidos están caracterizadas como energía, tacto, habilidad de atender muchas cosas a la vez, habilidad de operar efectivamente bajo tensión, etc. Por el otro lado, un líder soviético es descrito como quien “no tiene tendencia a la resistencia, que está un poco por arriba del promedio en energía e inteligencia y por debajo del promedio respecto a imaginación”. Bajo el pretexto de la “teoría social”, una dicotomía es establecida, misma que parece evitar el escrutinio crítico más que nutrirlo (Popkewitz, 1977).

El pensamiento crítico no es todo lo que se “escabulle” en este enfoque; eso lo hace el concepto de conflicto social. Este modelo de educación ciudadana fácilmente encaja con la crítica de Adorno de que “los conceptos sociales son tomados ‘como tal’ y se clasifican de acuerdo con conceptos generales. En este proceso, invariablemente tienden a prestarles poca atención a los antagonismos sociales” (Adorno, 1967).

Se encuentran ausentes en estos dos modelos de educación ciudadana, los panoramas normativos, políticos e históricos que les dan significado. A pesar de todo el estruendo hecho acerca de la importancia de que el estudiante haga elecciones, estos modelos son reducidos a un eco apagado que hace muy poco por aclarar cómo los valores dominantes trabajan a través de, y están mediados por los maestros, estudiantes y materiales curriculares. En ausencia de cualquier vestigio de teoría crítica, estos enfoques de educación ciudadana fallan al no poder traspasar su propio falso objetivismo para examinar críticamente los supuestos que atan a los preceptos de la racionalidad tecnocrática y a la “ideología estadounidense”.

### *Racionalidad hermenéutica*

Parafraseando a Alvin Gouldner (1980), creo que es preciso argumentar que cada racionalidad tiene dentro de sí otra problemática que lucha por salir. La problemática “enjaulada” que representa el talón de Aquiles de la racionalidad tecnocrática es la propia noción

del significado en sí. Ya que la racionalidad hermenéutica está fundamentada en la lucha por liberar los conceptos de significado y experiencia de su noción "fossilizada" de objetividad.

La racionalidad hermenéutica no toma como punto de partida a la producción de conocimiento monolítico, sino que tiene un interés profundamente asentado en comprender los patrones de interacción comunicativa y simbólica<sup>10</sup> que dan forma al significado individual e intersubjetivo. En vez de enfocarse en o tomar por hechas las formas de conocimiento *a priori*, su interés constitutivo reside en la comprensión de cómo las formas, categorías y supuestos por debajo de la textura de la vida cotidiana contribuyen a nuestra comprensión de cada uno y del mundo que nos rodea.

El significado en este modo de racionalidad no es removido de los mundos de los actores sociales quienes constituyen, dan forma, y viven dentro de estas definiciones. En vez de eso, es visto en su forma más decisiva como algo que es constantemente negociado y renegociado por seres humanos, ya que ellos mutuamente producen y definen las normas constitutivas que dan forma a sus interacciones. Los conceptos de apropiación, intencionalidad e intersubjetividad son fundamentales para constituir esta forma de racionalidad.

Los seres humanos nunca son vistos como recipientes pasivos de información. La racionalidad hermenéutica es sensible a la noción de que a través del uso del lenguaje y del pensamiento los seres humanos constantemente producen significados así como también interpretan el mundo en el que se encuentran a sí mismos. Por lo tanto, si hemos de comprender sus acciones, tenemos que vincular su conducta con las intenciones que suministran la pantalla interpretativa que usan para negociar con el mundo. Por lo tanto, como Geoff Whitty ha argumentado, esta forma de racionalidad rechaza a la cultura más amplia del positivismo y está basada en una epistemología en la cual

la verdad y la objetividad son vistas nada más como productos humanos y el hombre, más que la naturaleza, es visto como el autor esencial del "conocimiento" y de la "realidad". Cualquier intento de recurrir a una realidad externa a fin de apoyar los planteamientos en favor de la inferio-

<sup>10</sup> La tradición hermenéutica encuentra su expresión filosófica más sólida en los trabajos de Gadamer (1977), Schutz (1967) y Winch (1972). Una buena colección de escritos puede encontrarse en Douglas (1973).

ridad de una forma de ver por encima de la otra es refutado como ideológico. El conocimiento está inexplicablemente vinculado con los métodos para llegar a conocer, y cualquier dicotomía entre ellos es falsa (Whitty, 1974).

La racionalidad hermenéutica ha generado una serie de planteamientos importantes para la teoría y la práctica educativas. Primero, ha desafiado a muchos de los supuestos del sentido común que maestros, estudiantes y otros trabajadores educativos usan para guiar, estructurar y evaluar sus experiencias pedagógicas diarias. Segundo, ha enfocado de nuevo su atención en las dimensiones normativas y políticas de las relaciones de maestros y alumnos en el salón de clases. Tercero, ha establecido una relación entre epistemología e intencionalidad, por un lado, y entre aprendizaje y relaciones sociales en el salón de clase por el otro. En otras palabras, el conocimiento es tratado como un acto social específico con sus relaciones sociales subyacentes. Finalmente, la racionalidad hermenéutica ha desempeñado un papel importante ayudando a los maestros a investigar las dimensiones latentes y manifiestas del conocimiento y de las relaciones en el salón de clases.<sup>11</sup>

### *Enfoque de la investigación reflexiva*

La tradición de la educación ciudadana en Estados Unidos que ha sido influida por este tipo de racionalidad cae en la etiqueta del “enfoque de la investigación reflexiva” (Barr, Barth y Shermis, 1977). Este enfoque confía fuertemente en lo que ha sido llamado toma de decisiones en un contexto sociopolítico. La importancia del énfasis en la toma de decisiones es mejor definido al señalar que es la única carga impuesta por este proceso en una “democracia”.

La suposición es que la democracia impone una única carga; no podemos escapar a la necesidad de tomar decisiones. Algunas veces las decisiones se relacionan con la elaboración de la legislación o la selección de legislado-

<sup>11</sup> En Estados Unidos este tipo de trabajo está probablemente mejor representado por varias tradiciones que van desde el movimiento de la escuela libre, de principios de los años sesenta, el movimiento de la escuela abierta, por varias ramificaciones que apoyan enfoques de la educación semejantes al de Freire y varias ramas de la pedagogía humanista. Un análisis de estas tradiciones se encuentra en Giroux (1981).

res; esto es, por supuesto, una parte inherente a nuestro gobierno —lo que significa vivir en una sociedad democrática autogobernada (*ibid.*).

En contraste con los supuestos positivistas inherentes a la transmisión de los modelos de ciencia social previamente mencionados, las tradiciones que vagamente caen bajo la racionalidad hermenéutica enfatizan en la negociación, la participación, y en la importancia de los valores de la educación ciudadana. Por ejemplo, varios de los que apoyan esta posición invocan a la trinidad general de conocimiento, participación y toma de decisiones y a los valores o actitudes como las bases para la educación ciudadana. Los enfoques pedagógicos que siguen a estos supuestos han sido recientemente descritos en detalle por muchos teóricos y sólo necesitan ser brevemente mencionados aquí.<sup>12</sup>

Esta racionalidad hace un fuerte énfasis en la construcción social más que en la naturaleza impuesta del conocimiento en el salón de clases. Los estudiantes son animados a explorar sus propios valores y a definir problemas dentro del contexto de sus experiencias o a relacionar los problemas sociales con la textura cotidiana de sus vidas (Barth y Shermis, 1979). Por otro lado, el vehículo concreto para expresar este énfasis reside en su sostenimiento y uso del proceso de solución de problemas como herramienta pedagógica principal. De hecho, el único valor absoluto en este enfoque pedagógico parece residir en el proceso de la toma de decisiones,<sup>13</sup> mejor resumido por la noción de que “la orientación de los científicos sociales es la misma que la de la investigación”.<sup>14</sup>

La investigación reflexiva sugiere una serie de ideas útiles y constructivas, y hace importantes contribuciones para el análisis del significado y propósito de la educación ciudadana; pero al final,

<sup>12</sup> Véanse Remy y Turner (1979). Un repaso de estas posiciones puede hallarse en Newman (1980).

<sup>13</sup> El entusiasmo por este enfoque algunas veces alcanza alturas vertiginosas. Por ejemplo, Medtger y Barr (1978) parecen creer que la esencia de la educación ciudadana reside en la combinación de actitudes políticas positivas de los estudiantes y el apoyo que éstos reciben en los ambientes escolares abiertos que estimulan la participación y la toma de decisiones. El concepto de la falsa conciencia y la noción de que la participación de los estudiantes puede tener lugar dentro de parámetros de poder estrechamente definidos parece desaparecer en estos estudios.

<sup>14</sup> Véase Engle (1960). La naturaleza positivista de la suposición de que la toma de decisiones radical debería asumir una prioridad más alta en los estudios sociales que la *Verstehen* y el reconstruccionismo social, compromete a gran parte de la racionalidad hermenéutica que subyace a este modo de educación ciudadana.



queda atrapada en una problemática que está menos definida por lo que aboga que por lo que ignora. Como teoría que intenta situar el significado de la escolarización en un contexto más amplio, aparece como un modelo de racionalidad bien intencionado pero, en el análisis final, es ingenuo e incompleto.

En un nivel, algunas de sus debilidades pueden ser localizadas en la naturaleza de su epistemología. Al honrar las nociones de intencionalidad en la exploración de la conducta humana, ha fallado al no ir más allá de una noción de conocimiento relativista. Esto es, aunque esta posición ve a través de la división arbitraria entre las formas objetivas y subjetivas de conocimiento propuestas por la racionalidad tecnocrática, no analiza la historia de esta división o no desarrolla una forma de crítica que sea capaz de revelar la ideología incrustada en ella. Como lo ha señalado Cherryholmes, en esta perspectiva no hay "una posición claramente identificable respecto a las afirmaciones del conocimiento" (Cherryholmes, 1979).

Al enfocarse en las intenciones subjetivas del individuo y simultáneamente fortalecer la importancia de la construcción social del conocimiento, esta posición falla al no comprender cómo tales significados son mantenidos y cómo pueden distorsionar más que incluir a la realidad. Además, tal postura tiende a ignorar cómo la opresión ideológica y estructural de la sociedad amplia es reproducida en las escuelas para mediar en contra de la posibilidad del pensamiento crítico y del diálogo constructivo. Por lo tanto, al reducir el poder y la acción democrática al nivel de la epistemología que sostiene una forma de idealismo subjetivo, el enfoque de la investigación reflexiva surge como una teoría unilateral de la educación ciudadana, misma que "milagrosamente" ha abstraído de su epistemología social algunos conceptos problemáticos tales como ideología, poder, lucha y opresión. Como resultado, las naturalezas básicas de los arreglos sociales existentes en la sociedad más amplia quedan sin ser cuestionadas o son cuestionadas en términos relativamente estrechos. Los límites de esta posición están parcialmente identificados en la observación de Elizabeth Cagen:

Si bien los reformadores liberales tienden a usar la educación para promover la igualdad, la comunidad y la interacción social humanista, no las confrontan con esos aspectos de las escuelas que jalan en dirección opuesta. Su ceguera hacia esas contradicciones puede ser el resultado de su posición de clase: como reformadores clasemedieros ellos no quieren

abogar por el tipo de igualdad que es necesaria para una verdadera comunidad humana (Cagen, 1978).

No estoy muy seguro de que los reformadores clasemedieros actúen intencionalmente como lo sugiere Cagen; es más factible que ellos estén atrapados dentro de una racionalidad que los "ciega" a la naturaleza de su propia ideología. Esto puede ser demostrado en parte al ver cómo el enfoque de la investigación reflexiva trata a la teoría del Estado y al concepto de pluralismo.

Harold Berlak (1977) ha señalado que pocos educadores han aceptado la noción de que la escolarización en Estados Unidos tiene lugar en uno de los estados industriales capitalistas más poderosos del mundo, y que está caracterizada por una enorme concentración de poder político y económico. A pesar de esto, la relación entre el Estado y las escuelas públicas con frecuencia es articulado en términos simplistas y unidimensionales. No obstante es repetidamente enfatizado en las defensas de la racionalidad de la investigación reflexiva, que las escuelas pueden y deben educar a los estudiantes para participar en la conformación y en la conducción del Estado. Ellos no dicen prácticamente nada acerca de cómo el Estado afecta y reproduce la ideología de los intereses sociales y económicos dominantes en las escuelas. Muchos de los teóricos sociales han planteado cuestiones acerca de la relación particular entre las escuelas y la sociedad más amplia poniendo en alto relieve a las complejas relaciones que existen entre las escuelas y el Estado.

Nicos Poulantzas (1978) ha argumentado que las escuelas son parte de un aparato ideológico del Estado que reproduce y media las divisiones sociales del trabajo y la ideología dominante que las sostiene. Las escuelas, por la misma naturaleza de su posición en la sociedad de clases, están política y estructuralmente atadas a una relación con el Estado y con sus intereses de dominación. Esta relación debe ser entendida si hemos de ser claros respecto de lo que las escuelas en realidad hacen en esta sociedad. Como lo he mencionado en capítulos anteriores, la naturaleza más general de esta relación ha sido explorada por Althusser (1971), quien plantea que las escuelas producen formas de la conciencia, el cómo aprender y las disposiciones ideológicas necesarias para funcionar en una economía capitalista. Por otro lado, Bowles y Gintis (1976) hicieron énfasis en la importancia de las características estructurales específicas de las escuelas —las relaciones sociales del salón de clases— en

la reproducción de las relaciones sociales de producción. Bernstein (1977) y Apple (1980) han argumentado que los principios incluidos tanto en la estructura y en el contenido del currículum como en la pedagogía y en la evaluación, constituyen sistemas específicos de mensajes que son sustancialmente dependientes del reparto del poder y de los recursos de una clase dominante.

Vale la pena repetir que Bourdieu y Passeron (1977a) toman una dimensión más amplia de este análisis al argumentar que las escuelas institucionalizan el capital cultural dominante por medio de reglas y significados que constituyen el trabajo cotidiano de la experiencia en el salón de clases. El capital cultural, en este sentido, se refiere a esos sistemas de significados, competencias lingüísticas y sociales y elementos de estilo, modales, gusto y disposición que son permeados en toda la sociedad por la clase dominante por lo que son los más legitimados.<sup>15</sup> En este análisis, las escuelas desempeñan un papel crucial en la reproducción de la distribución desigual del capital cultural. En vez de ofrecer una educación compensatoria a los estudiantes con diferente capital cultural, la escuela, aunque parece neutral, les demanda pensar y actuar en una forma que es un tanto ajena a sus propias experiencias. Si Bourdieu tiene razón, y hay suficiente evidencia significativa que sugiere que así es, el conocimiento del salón de clases tiene poco que ver con los resultados negociados y con las habilidades para el pensamiento crítico que la racionalidad de la investigación reflexiva ve como la esencia de la escolarización; en vez de eso, su esencia reside en la imposición de significados y formas específicas de conducta por parte de la escuela. Por supuesto, hay formas de resistencia y contradicciones en las escuelas. También hay ideologías que son específicas en el sentido étnico, de género y de comunidad que median y alteran a la ideología dominante (Giroux, 1981). Pero lo que resulta ante la ausencia de la acción política son victorias menores y a pedazos, que dejan sin desafiar a las reglas constitutivas de la ideología dominante.

Esta modalidad de educación ciudadana está atada a una noción unilateral de determinación. Argumenta que las escuelas pueden educar a los estudiantes para ejercer influencia política en el Estado, pero ignora cómo el Estado emplea en las escuelas constreñi-

<sup>15</sup> Una discusión interesante acerca de la noción del capital cultural y de la educación de Bourdieu puede ser encontrado en MacDonald (1979/1980).

mientos de naturaleza política, ideológica y estructural *específicos*. Esto se vuelve más evidente en el apoyo al pluralismo manifestado entre los simpatizantes de este grupo. Los argumentos de esta clase revelan su propia ideología al negar las condiciones mismas que hacen imperativa la lucha por el pluralismo. El pluralismo como filosofía de la igualdad y de la justicia es un ideal político noble. Pero cuando el ideal no es medido contra una sociedad que descansa en desigualdades fundamentales en cuanto a riqueza, poder y participación, se inclina hacia una ideología de formalismo vacío, y “presupone que la sociedad se encuentra sin esos antagonismos que son de su esencia” (Jacoby, 1975). Este concepto no se adapta muy bien a una visión de la educación ciudadana que está basada en principios democráticos de justicia y participación política. El pluralismo ignora la tensión entre democracia política y desigualdad económica, esto es, falla al no reconocer que la igualdad de oportunidades y la importancia de la reflexión humana pueden ser impedidas por intereses privados particulares de la esfera económica que usan al Estado para imponer obligaciones severas sobre ciertos segmentos de la población.<sup>16</sup> La insistencia pedagógica limitada respecto de las habilidades de la toma de decisiones que emerge de su posición, es heredada de los supuestos *a priori* acerca de la existencia de una sociedad pluralista. Lo que falla en esta forma de “mano invisible” de los intereses políticos y económicos dominantes afecta la naturaleza de lo que ha de ser decidido. Peak y Zeigler en su crítica de la “educación cívica no realista” aclaran esta cuestión con el argumento de que:

Los pluralistas han hecho un enfoque práctico al insistir en que el único dato legítimo era la decisión [...] al enfocarse completamente en el proceso por el que decisiones altamente contestatarias son alcanzadas, los pluralistas ignoran [...] las más misteriosas indecisiones [...] que son de mayor importancia sobre el total estilo político de una comunidad, que las decisiones más espectaculares y tangibles (Peak y Zeigler, 1970).

Esto señala al “currículum oculto” que funciona para favorecer la reproducción de la sociedad dominante, estableciendo los límites dentro de los que el conflicto puede realizarse y las preguntas

<sup>16</sup> Dos críticas excelentes de la noción del pluralismo se localizan en Wolff (1969) y Clark y Gintis (1978).

pueden ser planteadas. Por supuesto, el énfasis en el pensamiento crítico en el trabajo del desarrollo moral, bajo el enfoque de la investigación reflexiva, defiende y señala al currículum oculto como algo a ser superado a fin de promover el pensamiento crítico. Pero al definir al pensamiento crítico como una característica psicológica reducida a los problemas de la psicología del desarrollo cognitivo, se nos deja con una perspectiva que carece del beneficio de la sociología crítica o de la teoría política.<sup>17</sup> Están ausentes en esta perspectiva cómo son reveladas la naturaleza y la estructura de las relaciones sociales en la sociedad más amplia, en la estructura política de la vida en el salón de clases y en las escuelas.

La problemática que caracteriza el enfoque de la investigación reflexiva falla al no examinar la naturaleza de su propia ideología y consecuentemente no ha sido capaz de plantear preguntas fundamentales acerca de la naturaleza de la relación entre el Estado y la escuela, los mecanismos de dominación ideológica y estructural en las escuelas, y cómo la relación entre la ideología, la clase y la cultura de las escuelas sirve para reproducir las disposiciones institucionales del *statu quo*.

La relación dialéctica que interconecta la dinámica del Estado, la economía y la ideología con el concepto de educación ciudadana demanda un marco de referencia teórico fundamentado en una racionalidad que verdaderamente desafíe a la ideología estadounidense existente. Las bases para tal racionalidad pueden ser encontradas en lo que se ha llamado racionalidad emancipatoria.

### *Racionalidad emancipatoria*

Aunque la racionalidad hermenéutica ha desechado la ilusión del objetivismo, se ha equivocado al no desarrollar un análisis que investigue cómo funcionan las relaciones entre poder, normas y significado dentro de un contexto sociohistórico específico para promover formas de autoincomprensión así como para apoyar y sostener los modos de dominación estructural. El modo hermenéutico de racionalidad no interroga la pregunta central: ¿cómo es que un sistema social empapado en la dominación puede legitimarse a

<sup>17</sup> Esto es particularmente verdadero para el trabajo de Kohlberg y sus asociados. Véase Kohlberg y Mayer (1972) y Mosher (1978).

sí mismo por medio de un conjunto de significados y prácticas que evitan el desarrollo de una comunidad abierta y autocrítica de ciudadanos que cuestionan?

El problema aquí es que la racionalidad emancipatoria no renuncia a la primacía de intencionalidad y significado central para los intereses hermenéuticos; en vez de eso, intento ubicar a ese significado y acción en un contexto social a fin de explorar cómo pudiera este último ubicar limitaciones y obstáculos específicos sobre la acción y el pensamiento humanos. Sharp y Green aclaran la problemática central de la racionalidad emancipatoria:

La perspectiva correcta debería permitirle a uno hacer la pregunta, “¿bajo qué condiciones históricas pueden irrumpir los hombres en la estructura de la dominación?” Tal perspectiva contiene el modelo del hombre como ser activo, con intencionalidad, aunque ubicándolo socialmente dentro de un contexto que pudiera resistir, bloquear o distorsionar sus proyectos. Al darse cuenta de sus valores como sujeto actuante que busca controlar su situación, él fuerza el efecto del constreñimiento de otros en esta situación, las consecuencias institucionalizadas de sus acciones y las de otros, las sanciones que pueden ser usadas en su contra y las condiciones de su ambiente no social (Sharp y Green, 1975).

La racionalidad emancipatoria, en este contexto, está basada en los principios de crítica y acción. Apunta a criticar aquello que es restrictivo y opresivo y simultáneamente a apoyar la acción que sirve a la libertad y al bienestar individual. Este modo de racionalidad se interpreta como la capacidad del pensamiento crítico para reflexionar acerca y reconstruir su propia génesis histórica; es decir, pensar acerca del proceso del pensamiento mismo. Más específicamente, la capacidad de pensar acerca de los puntos del pensamiento para un modo de razonamiento que tiene la finalidad de irrumpir dentro de la ideología “congelada” que evita la crítica de la vida y del mundo y en los cuales están basadas las racionalizaciones de la sociedad dominante. De manera similar, la racionalidad emancipatoria plantea su interés en la autorreflexión con acción social diseñadas para crear las condiciones materiales e ideológicas en las que existen relaciones no alienantes y no explotadoras. Esto sugiere una perspectiva de educación ciudadana basada en una visión diferente de sociabilidad y relaciones sociales que las que existen actualmente.

La sociabilidad tendrá que ser rescatada de la noción limitada de cerrazón que actualmente ocupa. En otras palabras, la sociabilidad actual se define solamente en términos de imágenes y relaciones familiares, contra lo que es difícil concebir que lo social tendrá que ser visto como una posición que no concuerda con una noción democrática de ciudadanía (Donzelot, 1980). Además, la educación ciudadana basada en una forma emancipatoria de racionalidad tendría que reproducir y enfatizar la importancia de las relaciones en las que los hombres y las mujeres son tratados como fines y no como medios. Ambas posiciones representan principios éticos vinculados con el desarrollo de necesidades radicales y con las condiciones materiales e ideológicas necesarias para sostenerlos (Heller, 1974).

### *Racionalidad emancipatoria y educación ciudadana*

Muchas de las teorías educativas radicales se han desarrollado bajo este modo de racionalidad y han sido analizadas en capítulos previos. Todas ellas comparten una postura crítica hacia el orden social existente y apoyan, aunque en diferentes formas, a las que pueden ser llamadas teorías de la reproducción y de la transformación. Madeleine MacDonald capta la esencia de estas teorías con este comentario:

La suposición subyacente a la mayoría de las teorías de la "reproducción" es que la educación desempeña un papel mediador entre las conciencias individuales y la sociedad en su totalidad. Estos teóricos sostienen que las reglas que gobiernan la conducta social, las actitudes, las morales y las creencias son filtradas desde el nivel macro de las estructuras económicas y políticas hasta los individuos, a través de la experiencia de trabajo, los procesos educativos y la socialización de la familia. El individuo adquiere una conciencia y percepción particulares de la sociedad en la que vive. Y es esta comprensión y actitud hacia el orden social lo que constituye su conciencia. El concepto por lo tanto ha tomado un significado particular dentro del contexto de las teorías de la reproducción social y cultural [...] Al adquirir una conciencia tanto de la naturaleza del condicionamiento social como del potencial para actuar sobre él, el individuo o grupos de individuos de una clase social, son afirmados, pueden aprender no sólo a formular alternativas sino también a realizar cambios. El diferente énfasis puesto [...] en el orden social o en el cambio social, en niveles macro o

procesos micro, en características estructurales o interaccionales, se deriva de una variedad de concepciones de la habilidad o falta de habilidad de los individuos y de las clases sociales para actuar en o sobre el mundo social. En el contexto de las estrategias educativas para el cambio, estas teorías tienen diferentes implicaciones, ya que en cada una es postulada una relación particular entre escolaridad y sociedad (MacDonald, 1977).

En términos simplistas, muchos de los elementos teóricos importantes pueden ser abstraídos de estas posiciones y, si son relacionadas dialécticamente, ofrecen el marco de referencia para comprender cómo funcionan las escuelas, por un lado, como instituciones ligeramente determinadas por los requerimientos estructurales de los imperativos de un Estado capitalista. Por otro lado, las escuelas pueden ser estudiadas como ámbitos culturales que existen dentro de relaciones particulares no mecánicas con la sociedad más amplia. Esto significa enfocarse en la forma compleja en que las escuelas median con base en los acontecimientos cotidianos, las fuerzas materiales e ideológicas producidas directamente a partir de los contextos y los sitios en los que ellos existen. Las implicaciones que esto tiene para desarrollar una teoría de la educación ciudadana son profundas.

#### NOTAS HACIA UNA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA

Primero, es importante señalar que lo que se propone en esta sección no representa un programa final. El enfoque, como lo he señalado, está en cuestiones de mucho mayor alcance que ofrecen las bases para el establecimiento de una teoría de la educación ciudadana que sea más adecuada que las que actualmente ocupan el campo.

La lucha principal por desarrollar y poner en marcha tal teoría reside, de hecho, en superar el terrible legado que le ha dado forma durante el último siglo. Las nociones acerca de la educación ciudadana son complejas y un tanto difíciles de manejar. La educación ciudadana derriba disciplinas y está enraizada en innumerables problemas políticos y normativos. Desafortunadamente, ha sido fuertemente influida, como lo he mencionado previamente, por la cultura del positivismo, con su subyacente racionalidad tecnocráti-



ca. Por lo tanto, los educadores generalmente se han retractado de comprometerse con las cuestiones más complejas y han reducido la teorización acerca de este problema a cuestiones principalmente de técnica, organización y administración.

### *Sociedad cambiante*

Una teoría de la educación ciudadana, tendrá que redefinir la naturaleza de la teoría educativa que existe actualmente. En su lugar, tendrá que construir una perspectiva de teoría que integre los constructos artificiales que separan a las disciplinas académicas. Tendrá que sustentarse en una estructura del conocimiento más dialéctica a fin de establecer un centro de gravedad teórico que ofrezca un análisis de mayor alcance de todo lo relacionado con la naturaleza y la orientación de la escuela. Por lo tanto, como lo indiqué previamente, tal teoría será política y social. Esto se hace claro si afianzamos la educación ciudadana con lo que tiene que ser el punto de partida para cualquier desarrollo teórico más amplio. Esto es, la naturaleza propia de la educación ciudadana debe comenzar con el problema de si una sociedad debe o no ser cambiada en una forma particular o si debe permanecer en la forma en que está. En términos concretos fundamentales, plantea cuestiones importantes que cada individuo debe enfrentar —problemas que van desde las cuestiones relacionadas con el grado de libertad que tiene uno en una sociedad determinada hasta esas que interrogan el tipo de entendimiento necesario respecto de las bases políticas, a la naturaleza y a las consecuencias de las acciones individuales. Sin tomar en cuenta la respuesta, la esencia del problema es fundamentalmente política y normativa; se refiere a la necesidad de confrontar las suposiciones relacionadas con la finalidad de la educación —suposiciones respecto de quién va a ser educado y respecto de qué tipos de conocimiento, relaciones sociales y valores van a ser considerados legítimos como preocupaciones educativas.

Estas cuestiones no intentan ser simples abstracciones; su significado está vinculado tanto con la historia como con la coyuntura sociopolítica actual que les da contexto y significado. Los teóricos educativos y más precisamente una teoría de la educación ciudadana, tendrán que combinar la crítica histórica, la reflexión crítica y la acción social. Esta teoría tendrá que recobrar los determinantes

políticos de lo que ha llegado a ser la educación ciudadana y entonces decidir qué no quiere ser, a fin de emerger como un modo de teorización más viable. En parte, he trazado su historia e indicado en qué se ha convertido. Si ésta ha de ofrecer una perspectiva y una esperanza para los ciudadanos de este país, tendrá que ser redefinida para que pueda trabajar en favor del cambio de esta sociedad. En otras palabras, tendrá que medir la promesa contra la realidad y entonces demostrar la viabilidad del tal lucha. Esto puede no ser una tarea sencilla, pero es ciertamente una tarea necesaria.

### *La conciencia del maestro*

Además de estar comprometida con la construcción de una nueva sociedad, el siguiente paso para el desarrollo de una noción de educación ciudadana que se adquiera en las escuelas, tendrá que dirigirse a las preocupaciones acerca de la expansión de las percepciones teóricas de los maestros y de otros trabajadores de la educación. Esto es, los maestros más que los estudiantes deberán representar el punto de partida para cualquier teoría de la educación ciudadana. La mayoría de los estudiantes ejercen poco poder en la definición de las experiencias educativas en las cuales ellos se encuentran inmersos. Es más apropiado comenzar con los educadores que median y definen el proceso educativo. Esto no intenta negar que los estudiantes representan una preocupación importante en el desarrollo y en los efectos de tal teoría; de hecho, es precisamente esta preocupación la que demanda que construyamos un marco de referencia teórico que dé a los maestros y a otros relacionados con el proceso educativo, la posibilidad de pensar críticamente acerca de la naturaleza de sus creencias y cómo estas creencias influyen y compensan las experiencias diarias que tienen con los estudiantes. De manera similar, es importante que los maestros sitúen sus propias creencias, valores y prácticas dentro de un contexto más amplio a fin de que los significados latentes sean mejor comprendidos. Esta ubicación dialéctica, por así llamarla, ayudará a aclarar la naturaleza política y social de los constreñimientos ideológicos y estructurales que los maestros enfrentan cotidianamente. Lo que se necesita entonces es una teoría de la totalidad que tenga un mayor alcance, a cuya problemática ahora me remitiré.

*Teoría de la totalidad*

Una teoría de la totalidad evitaría la trampa de tratar a las escuelas como si existieran en un vacío político y social. En vez de eso las escuelas serían analizadas tanto histórica como sociológicamente respecto de sus interconexiones con otras instituciones económicas y políticas. En términos pedagógicos concretos, esto significa que los educadores necesitan situar el currículum escolar, la pedagogía y el papel del maestro dentro de un contexto social que revele tanto su desarrollo histórico como la naturaleza de su relación existente con la racionalidad dominante. Central para este análisis es que los maestros vean la evolución de las escuelas y de las prácticas escolares como parte de una dinámica histórica en la que diferentes formas de conocimiento, estructuras sociales y sistemas de creencias sean vistas como expresiones concretas de intereses de clase específicos. Por supuesto, esto no intenta reducir la escolarización al reflejo de los imperativos de ciertos grupos poderosos. Tal caracterización ignora la naturaleza activa de la resistencia de los seres humanos y con frecuencia echa por tierra la compleja relación entre las escuelas y la sociedad dominante. Lo que está en juego aquí es la necesidad de ofrecer un enfoque teórico para desarrollar categorías más críticas que puedan ser usadas para comprender los vínculos entre cómo una sociedad es controlada y organizada y los principios que estructuran a la experiencia escolar. Inherente a este enfoque se encuentra la noción de que las escuelas actúan como agentes de la reproducción social y cultural. Pero si los conceptos de reproducción y la noción de totalidad han de ir más allá de una explicación funcionalista "radical", será necesario desarrollar un análisis más comprensivo de las interconexiones entre cultura, poder y transformación.

En un nivel, esto significa que si la noción de totalidad ha de ser definida como algo más que una ciencia de interconexiones, tiene que aclarar cómo las dimensiones ideológicas y estructurales de prácticas escolares existentes pueden ser seguidas hasta sus determinantes sociales políticos y económicos de la sociedad amplia. Este enfoque no sólo nos ayuda a ver las prácticas educativas como productos históricos y sociales sino que también plantea cuestiones de cómo estas determinantes se revelan en las percepciones del sentido común de los maestros, en las relaciones sociales del salón de clases y en la forma y contenido de los materiales curriculares.

En una sociedad marcada por la presencia penetrante de las clases sociales y la desigualdad, la relevancia de estas cuestiones para una noción de educación ciudadana relacionada con la justicia económica y social no es un problema pequeño. Sharp y Green mencionan la importancia de desarrollar una noción de totalidad específicamente relacionada con el concepto de transformación:

[Nosotros] queremos enfatizar que una preocupación humanista para el niño requiere de una conciencia más avanzada de los límites dentro de los cuales la autonomía del maestro puede operar y plantear las preguntas: "¿A qué intereses sirve la escuela, a los de los padres y los niños o a los de los maestros y del director?" y "¿qué intereses más amplios son servidos por la escuela?" y, posiblemente de manera más importante, "¿cómo conceptualizamos los intereses en la realidad social?" Por lo tanto, en vez de ver al salón de clases como a un sistema social y como tal aislarlo del proceso estructural más amplio, sugerimos que el maestro (o la maestra) que ha desarrollado una comprensión de su ubicación en el proceso más amplio, puede también estar en una mejor posición para comprender dónde y cómo es posible transformar la situación. El educador que tiene una necesidad moral debe preocuparse por las precondiciones sociales [y económicas] para el logro de sus ideales (Sharp y Green, 1975).

Por lo tanto, las escuelas pueden ser vistas como parte del universo de las prácticas y de los significados culturales más amplios. Esta percepción se convierte en una herramienta heurística y política poderosa para una teoría de la educación ciudadana sólo si rescataremos el concepto de cultura de la posición apolítica que ahora ocupa en la teoría corriente de la ciencia social.

### *Política de la cultura*

En pocas palabras, una reforma de la educación ciudadana incluye una reforma de los educadores también; ésta es una tarea política cuyo propósito es hacer de los educadores ciudadanos mejor informados y agentes más efectivos para la transformación de la sociedad global. También señala y aumenta la posibilidad de ayudar a los estudiantes a desarrollar una mayor conciencia social y también una preocupación por la acción social. Un paso importante para la realización de ambas tareas es, como ya lo he señalado previamente, politizar la noción de cultura. Éste es un imperativo crítico para

una teoría de la educación ciudadana. Como lo he indicado a lo largo de este libro, la cultura como fenómeno político se refiere al poder de una clase específica para imponer y distribuir en la sociedad significados específicos, sistemas de mensajes y prácticas sociales con la finalidad de "sentar las bases psicológicas y morales para el sistema económico y político que controlan" (Dreitzel, 1977). Dentro de la cultura dominante, el significado es universalizado y la naturaleza históricamente contingente de la realidad social aparece como autoevidente y fija. Por supuesto, hay conflictos dentro del capital cultural dominante así como hay resistencia de las clases que se encuentran en oposición con la perspectiva dominante del mundo; pero esto no debería ser interpretado como formas para relativizar las diferentes formas del capital cultural o para subestimar el significado de la cultura dominante como un momento "en el proceso de la dominación social y de la acumulación de capital" (Wexler, 1982).

Como herramienta heurística para una forma emancipatoria de educación ciudadana, la politización de la culturas ofrece la oportunidad a los maestros de reformular el concepto de poder en términos de su significado y de su uso como vehículo de dominación o praxis. El poder como forma de dominación cultural ha sido captado en el concepto de Gramsci (1971) de hegemonía ideológica, un concepto que ayuda a reafirmar la importancia de la interconexión entre política, cultura y pedagogía, misma que con anterioridad he discutido en detalle.

Las implicaciones de este concepto, para los maestros, se hacen claras si es estipulada la noción de cultura como hegemonía ideológica. La hegemonía no simplemente se refiere al contenido localizado, por ejemplo, en el currículum formal de las escuelas. Es eso y mucho más; también alude a la forma en que tal conocimiento es estructurado. Además da a conocer las rutinas y prácticas implantadas en diferentes relaciones sociales; finalmente, señala la noción de estructuras sociales como configuraciones naturales que incorporan y sostienen formas de hegemonía ideológica. Si traducimos esta idea en formas específicas de pedagogía para la educación ciudadana, podrían ser desarrolladas las siguientes prácticas teóricas para educadores.

*El conocimiento de la escuela y la educación ciudadana*

Los maestros tendrían que analizar el conocimiento de la escuela como parte de un universo más amplio y tratar de determinar en qué grado refleja los intereses de clase. Por ejemplo, el trabajo de Anyon señala “todo un rango de selecciones curriculares [que] favorecen el interés de los ricos y poderosos” (Anyon, 1979a). Entonces, el conocimiento de la escuela debe ser analizado para determinar en qué grado su forma y contenido reflejan una representación desigual del capital cultural de las minorías de clase y color; esto es, cómo el conocimiento del salón de clase incluye modos de lenguaje, sistemas de significado y experiencias culturales para invalidar directa o indirectamente otras formas de capital cultural. Lo anterior sugiere que los educadores que asignan una falsa equivalencia a “todas las culturas” pueden caer en la trampa del pluralismo cultural. Esto es, ellos despolitizan la noción de cultura al abstraer el concepto de las formaciones sociales que le dan significado. El problema real a ser planteado se enfoca menos en la equivalencia de todas las culturas que en la cuestión de cómo la cultura dominante, como forma de poder y control, media entre ella y otras culturas secundarias. Este tipo de investigación se enfoca en problemas que tienen la finalidad de comprender qué tipo de funciones reproductivas existen entre la cultura dominante y la cultura institucionalizada por las escuelas.

Los maestros también deben intentar investigar los principios ideológicos incrustados en la estructura del conocimiento en el salón de clases. Wexler argumenta que los maestros deben aprender a identificar los conceptos estructurales que silenciosamente están al acecho en un texto, película o cualquier otra forma de material curricular. Estos materiales deben ser decodificados no sólo en términos de su contenido sino también en términos de su forma y composición, ya que las fronteras rígidas entre las categorías y las diferentes formas de conocimiento, llevan mensajes de control social reduciendo las formas para conocer las representaciones estáticas y aparentemente no relacionadas de la realidad (Bernstein, 1977).

*Currículum oculto y educación ciudadana*

La cultura dominante no está simplemente implantada en la forma y en el contenido del conocimiento. También es reproducida a través de lo que en capítulos previos he llamado currículum oculto. El currículum oculto en las escuelas se refiere a aquellas normas, valores y actitudes subyacentes, que con frecuencia son transmitidos tácitamente a través de las relaciones sociales de la escuela y del salón de clases. Enfatizando en la conformidad con las reglas, en la pasividad y en la obediencia, comprende una de las principales fuerzas de socialización usadas para producir tipos de personalidad con voluntad para aceptar las relaciones sociales, características de las estructuras que gobiernan el lugar de trabajo.

Si los maestros van a poner en marcha una noción comprensiva de educación ciudadana tendrán que comprender no sólo los vínculos que existen entre los currícula oculto y formal, sino también las conexiones complejas que existen entre el currículum y los principios que estructuran formas similares de conocimiento y relaciones sociales de la sociedad más amplia. Podemos aclarar la naturaleza de estos vínculos complejos a través de una descripción etnográfica de educación ciudadana en una clase de jardín de niños analizada por Ray Rist (1977a).

La maestra, la señora Caplow, como parte de su unidad acerca de la ciudadanía, ha designado a un estudiante para ser el "sheriff" de un viaje que el grupo del jardín de niños va a realizar. (Caplow le dijo a Rist que la idea de la lección era enseñar a los niños "el respeto a la ley".) Frank acepta de buena voluntad su papel y literalmente empuja, jala y les grita a los niños que se salen de la fila. Frank en este caso, resulta ser un estudiante clasemediero, mientras que los otros provienen de la "clase más baja".

Rist interpreta esto de la siguiente manera: "Cuando la retórica del 'aprendizaje respeto a la ley' fue removida, fue obvio que los niños clasemedieros estaban aprendiendo cómo moverse frente al poder superior" (Rist, 1977). La ideología subyacente a esta noción de educación ciudadana debería ser clara. Pero la interrelación entre las relaciones sociales del salón de clases que estableció la señora Caplow, y los mensajes que ella quería reforzar, se agudizaron en este intercambio entre la señora Caplow, otro estudiante y Frank:

"David, ¿puedes decirle al señor Rist por qué portas la estrella?" David responde, "porque soy sheriff". La señora Caplow continúa, "¿puedes decirle cómo le hiciste para ser el sheriff?" "Siendo buen ciudadano." "David, ¿qué hacen los buenos ciudadanos?" "Vigilan a los demás." La señora Caplow continúa: "Bueno, no es todo lo que ellos hacen" [...] Caplow le repite a Frank la pregunta. Frank se levanta y dice, "los buenos ciudadanos obedecen las reglas". La señora Caplow responde, "sí, eso es correcto Frank. Los buenos ciudadanos obedecen las reglas, no importa cuáles sean éstas" (*ibid.*).

Esto sugiere que si los maestros van a ser capaces de analizar la naturaleza y el grado de la injusticia distribuidas en las escuelas, tendrán que poner mucha atención a esas reglas básicas, tácitas y constitutivas que establecen los factores más obvios que estructuran las elecciones del salón de clases. Las reglas constitutivas son las que silenciosamente estructuran y hacen insensible a la naturaleza condicional de la agrupación, localización y descripción de lo que sucede en las escuelas. La naturaleza de estas reglas debe ser analizada a la luz de las elecciones políticas que reflejan. Para que emerja este tipo de análisis, los maestros tendrán que poner mucha atención en el tipo de racionalidad que da forma a sus propias suposiciones y cómo media ésta entre las "reglas" de la cultura dominante y las experiencias del salón de clases suministradas por los estudiantes.

### *Poder y transformación*

Finalmente, debe ser hecho un análisis del poder y de la transformación y ubicarse como parte integral de una teoría de la educación ciudadana. Los maestros deben intentar comprender el significado de las contradicciones, disfunciones y tensiones que existen en las escuelas y en el orden social amplio. Además, deben enfocarse en los conflictos subyacentes a las escuelas y a la sociedad e investigar cómo éstas pueden contribuir a una teoría más radical de la educación ciudadana. Con mucha frecuencia, como lo he señalado, los teóricos radicales han descrito el uso del poder en las escuelas en términos estrictamente negativos y unidimensionales.<sup>18</sup> Esto no

<sup>18</sup> He analizado el trabajo de varios de estos teóricos en Giroux (1981). Véase también Bredo y Feinberg (1979).



sólo distorsiona la realidad de las escuelas; termina siendo una versión más “radical” de la ideología de la administración que ve a los seres humanos como infinitamente maleables. El poder al servicio de la dominación *nunca* es total como lo sugiere esta imagen. Richard Johnson escribe perspicazmente acerca de la naturaleza dialéctica de la dominación y de la resistencia en las escuelas:

[...] típicamente, bajo el capitalismo, las escuelas parecen reproducir mucho más al trabajador como portador de los antagonismos característicos de la formación social como un todo, en vez del perfecto trabajador en completa sujeción ideológica. Las escuelas también, en otras palabras, reproducen formas de resistencia, aunque ellas pueden ser limitadas, no autoconscientes o corporativas (Johnson, 1979).

Ni los maestros ni los estudiantes se parecen a la imagen del “títere social” que emerge en los trabajos de los teóricos de la reproducción. Tanto los estudiantes como los maestros demuestran formas de resistencia en el contexto de la hegemonía cultural. Willis (1977) y otros han realizado investigaciones acerca de cómo la cultura informal, por ejemplo, de los estudiantes de la clase trabajadora rechazan consistentemente la suma de mensajes y valores implantados en los currícula formal y oculto. Asimismo, hay una gran evidencia que señala el amplio alcance y el grado de resistencia de los trabajadores, que se realiza en el lugar de producción mismo (Aronowitz, 1973; Edwards, 1979). Las similitudes en los diferentes modos de resistencia deberían ser estudiadas tanto histórica como sociológicamente para ver cómo han sido difundidos en el pasado y cómo puede ser desarrollado en el futuro su potencial radical. La cuestión esencial es, ¿cómo estas contradicciones ofrecen la posibilidad de aumentar la conciencia de maestros y de estudiantes? En otras palabras, ¿cómo pueden ser usados para revelar la forma en que trabajan el poder y la dominación en la cultura escolar? Madeleine MacDonald plantea la pregunta de otra forma cuando argumenta que los educadores deben desarrollar una

[...] comprensión de cómo ocurre la estabilidad a pesar del conflicto, cómo es mantenido el orden a través y por encima de la cara del cambio. Cualquier sistema de reproducción, hasta el que opera dentro de una hegemonía cultural, debe ser combatido, ganado y mantenido en el contexto de la oposición. La naturaleza de la victoria es incierta a menos que podamos definir el origen y la fuerza de la oposición (MacDonald, 1977).

Como hemos visto, gran parte de la oposición de las escuelas y del lugar de trabajo representa formas de resistencia simbólica, esto es, la lucha es limitada al mundo de los símbolos culturales del vestido, el gusto, el lenguaje y cosas por el estilo. Para que tales oposiciones se muevan en un nivel de acción más efectivo tendrán que ser ampliadas como formas de resistencia vinculadas con la acción política y el control. Esto no es simplemente una llamada al cultivo de la conciencia en el salón de clases. Las intenciones subjetivas por sí solas representan poca amenaza a las estructuras concretas y objetivas de dominación que subyacen al orden sociopolítico existente. La acción social es necesaria, pero debe ser precedida por precondiciones subjetivas que hacen inteligible la necesidad de tal acción. Por lo tanto, la conciencia social representa el primer paso para hacer que los alumnos actúen como ciudadanos "comprometidos", con voluntad de interrogar y confrontar las bases estructurales y la naturaleza del orden social más amplio. También es un paso importante en la enseñanza de los estudiantes, tratar acerca de la compleja naturaleza del poder. El poder en este caso se extiende más allá de los confines subjetivos del pensamiento mismo.

Por lo tanto, los conflictos y las contradicciones deben ser estudiadas y analizadas por los maestros como cuestiones a ser problematizadas y usadas como puntos de discusión y como vehículos para conectar las prácticas del salón de clases con las cuestiones políticas más amplias. Como lo mencioné, estas contradicciones existen no sólo en las formas competentes del capital cultural distribuidas desigualmente en las escuelas, sino también en las prácticas diarias y en las experiencias de la vida de diferentes clases fuera de las escuelas. Estas contradicciones deben ser vinculadas y usadas como una dimensión integral de la educación ciudadana. Tal enfoque tomaría más seriamente las formas bajo las cuales los estudiantes y los maestros definen sus experiencias dentro de marcos específicos del salón de clase. Sería más sensato que en la naturaleza de sus discursos se expusieran sus *propias* perspectivas de las actividades de la escuela, formas de resistencia, y la manera en que ellos sirven para reproducir y sostener la ideología dominante. Dentro de este marco de referencia, la educación ciudadana estaría mejor si pudiera resaltar cómo las prácticas institucionales específicas restringen y ofrecen posibilidades para el crecimiento ciudadano y para la acción.

En conclusión, la educación ciudadana debe ser fundamentada

en una reformulación del papel que los maestros han de desempeñar en las escuelas. Como fue sugerido, debe desarrollarse un nuevo modelo teórico que incluya una teoría de la totalidad, una redefinición de cultura y poder y una más perspicaz comprensión de las contradicciones y de las mediaciones que descansan por debajo de la superficie de la práctica y la teoría educativas. Resulta innecesario decir, que estos elementos teóricos sólo llegan a ser significativos si están atados a un firme compromiso de desarrollar la justicia económica y política tanto en las escuelas como en la sociedad. Ahora quiero remitirme brevemente a algunas prácticas del salón de clases que siguen a las suposiciones teóricas arriba expuestas.

### *La pedagogía del salón de clases y la educación ciudadana*

Si la educación ciudadana ha de ser emancipatoria, debe comenzar con la suposición de que su finalidad principal no es la de “ajustar” a los estudiantes a la sociedad existente; en vez de eso, su propósito principal debe estimular sus pasiones, imaginaciones e intelectos para que sean movidos a desafiar a las fuerzas sociales, políticas y económicas que pesan tanto en sus vidas. En otras palabras, los estudiantes deberían ser educados para mostrar coraje cívico, esto es, la voluntad de actuar *como si* estuvieran viviendo en una sociedad democrática. Esta forma de educación es esencialmente política y su meta es una sociedad democrática genuina, una sociedad que dé respuesta a las necesidades de todos y no sólo de unos pocos privilegiados. Agnes Helles ilustra el significado del coraje cívico en el siguiente comentario:

[...] uno debería pensar y actuar como si estuviera en una democracia real. La valentía fundamental de esta forma de vida no es el heroísmo militar sino el valor cívico. Quien diga no a los prejuicios dominantes, al poder opresor y cuando sea necesario (y es con frecuencia necesario) a la opinión pública y practique esto a lo largo de su vida, en su conducta de la vida, tiene la virtud del coraje cívico (Heller, 1967).

En términos más concretos, los estudiantes deberían aprender no sólo a sopesar a la sociedad existente contra los propios reclamos de la sociedad misma, sino que deberían también ser enseñados a

pensar y a actuar de manera que hablan de diferentes posibilidades sociales y formas de vida. Pero si el desarrollo del coraje cívico es base sólida de un modo emancipatorio de educación ciudadana, tendrá que descansar en muchas suposiciones y prácticas pedagógicas que necesitan ser de alguna manera aclaradas. He explicado éstas anteriormente en este libro, pero recapitularé brevemente aquí:

Primero, la naturaleza activa de la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje debe ser enfatizada. Esto significa que los modos de transmisión de la pedagogía deben ser remplazados por relaciones sociales en el salón de clases en las que los estudiantes sean capaces de desafiar, comprometer y cuestionar la forma y la sustancia del proceso de aprendizaje. De ahí que, las relaciones en el salón de clases deben ser estructuradas para dar a los estudiantes la oportunidad de producir y también criticar los significados del salón de clases. Bajo tales condiciones, el conocimiento debe ser visto como algo más que un problema de aprendizaje de un cuerpo de conocimiento dado; debe ser visto como el compromiso crítico diseñado para distinguir entre la esencia y la apariencia, entre la verdad y la falsedad. El conocimiento no sólo debe hacerse problemático y desnudado de sus pretensiones objetivas sino que también debe ser definido a través de las mediaciones y papeles sociales que suministren el contexto para su significado y distribución. El conocimiento en este sentido se vuelve el mediador de la comunicación y del diálogo entre los alumnos.

Segundo, los estudiantes deben ser enseñados a pensar críticamente. Ellos deben aprender cómo moverse más allá de interpretaciones literales y de modos fragmentados de razonamiento. No sólo deben comprender su marco de referencia, también deben aprender cómo se ha desarrollado este último y cómo ofrece un "mapa" de organización del mundo. Dependiendo, por supuesto, de los niveles y grados de escolaridad, los estudiantes pueden aprender a yuxtaponer diferentes perspectivas del mundo contra los reclamos de verdad que cada uno de ellos hace. Los hechos, los conceptos, los problemas e ideas deben ser vistos dentro de una red de conexiones que les da significado. Los estudiantes deben aprender a ver el mundo holísticamente a fin de comprender las interconexiones de las partes de cada uno. Como Maxine Greene dice, los estudiantes deben aprender una epistemología que les permita salir de diferentes áreas de asignaturas y "comprometerse en nuevos tipos

de cuestionamientos y de planteamientos de problemas apropiados para un sobredeterminado mundo humano" (Greene, 1978).

Tercero, el desarrollo de un modo de razonamiento crítico debe ser usado para permitir a los alumnos apropiarse de sus propias historias, o sea, indagar en sus propias biografías y sistemas de significado. Esto es, una pedagogía crítica debe suministrar las condiciones que dan a los estudiantes la oportunidad de hablar con sus propias voces para autenticar sus propias experiencias. Una vez que los estudiantes se hacen concientes de la dignidad de sus percepciones e historias, pueden dar un brinco a lo teórico y empezar a examinar el verdadero valor de sus significados y percepciones, particularmente porque se relacionan con la racionalidad dominante.

Cuarto, los estudiantes deben aprender no sólo cómo se aclaran los valores, también deben aprender por qué ciertos valores son indispensables para la reproducción de la vida humana. Además, deben comprender las bases de sus propias creencias y acciones. Ellos deben aprender cómo los valores están fijados en la propia textura de la vida humana, cómo son transmitidos y qué intereses sostienen respecto de la calidad de la existencia humana.

Quinto, los estudiantes deben aprender acerca de las fuerzas estructurales e ideológicas que influyen y restringen sus vidas. Denis Gleeson y Geoff Whitty se refieren a esta cuestión cuando analizan el papel que los estudios sociales pueden desempeñar al dirigirse a éste.

Una concepción radical de los estudios sociales comienza con el reconocimiento de que los procesos sociales, tanto dentro como fuera de las escuelas, influyen y restringen las oportunidades de vida de muchos estudiantes. Lo que los estudios sociales pueden hacer es ayudarlos a llegar a ser más concientes de sus suposiciones y más articulados políticamente en la expresión de lo que ellos quieren de la vida. Esto los puede dirigir hacia una exploración activa de por qué el mundo social resiste y frustra sus deseos y cómo puede enfocarse la acción social en tales restricciones (Gleeson y Whitty, 1976).

Inherentes a las sugerencias de Whitty se encuentran muchas ideas de gran valor que pueden ser usadas aquí. A los estudiantes se les debe enseñar cómo actuar colectivamente para construir estructuras políticas que puedan desafiar al *statu quo*. Fred Newmann (1980)

ha perseguido activamente esta línea de razonamiento y ha criticado correctamente a otros educadores por ignorarla. Además, este tipo de pedagogía debe ser infundida por la pasión y el optimismo que se refieren a las posibilidades. Mucha de la literatura en el campo de la educación ciudadana se aproxima a la desesperación; no sólo carece de visión sino que parece “congelarse” por su propia incapacidad de soñar, imaginar o pensar un mundo mejor. Los interminables estudios acerca del triste estado de la educación ciudadana y la conciencia política de los estudiantes son exhibidas ante nosotros como si no hubiera nada que pudiera hacerse. Éstos deberían tratarse como puntos de partida y no como comentarios terminales acerca del estado de salud de la nación.

La vitalidad de cualquier campo es medido, en parte, por la intensidad del debate que realiza acerca de sus suposiciones y metas más amplias. La educación ciudadana tiene urgente necesidad de tal debate. El premio a ganar va más allá de los méritos del diálogo y de la idea intelectual. Lo que parece estar en juego en el momento presente en la historia es la habilidad de las futuras generaciones de estadounidenses para pensar y actuar con base en formas que aluden a preceptos viejos de libertad y democracia. La tarea de desarrollar un modo de educación ciudadana que se refiera a este problema parece pasmoso. Pero cuando uno ve las consecuencias de no hacerlo, aparece la posibilidad de un barbarismo tan espantoso que no podemos hacer nada más que actuar rápido y concienzudamente, en el espíritu de que es justo, necesario y posible para alcanzar el reto.

## ALFABETIZACIÓN, IDEOLOGÍA Y POLÍTICAS DE ESCOLARIZACIÓN

La alfabetización es un problema que en el debate actual, relacionado con el papel y el propósito de la escolarización, parece haber “escapado” a las ideologías que le dan forma. A primera vista, hay una curiosa paradoja en el hecho de que aunque el sujeto de la alfabetización ha llegado una vez más a ser el problema educativo principal, el discurso que domina al debate representa una retirada conservadora a tratar el problema de manera significativa —el alcance y la amplitud del interés en la alfabetización y escolarización ha servido generalmente para allanar el debate más que para realzarlo. Con pocas excepciones, a la alfabetización le han sido arrebatadas las más amplias fuerzas sociales, históricas e ideológicas que constituyen las condiciones de su existencia.<sup>1</sup> Dentro de los límites del discurso convencional, la alfabetización parece existir más allá de las especificidades de poder, cultura y política; como tal, representa un paso más allá del pensamiento crítico y un sostén ideológico para las relaciones existentes de dominación características de la sociedad más amplia.

Es importante la crítica al debate actual respecto de la alfabetización y la escolarización porque considera las formas en que la producción del conocimiento y del significado de la escuela son, en parte, determinadas por relaciones de poder más amplias. Además, esa crítica revela una lógica instrumental y una ideología positivista que domina el debate mientras que simultáneamente señala los intereses sociopolíticos a los que sirve. Por ejemplo, dentro del contexto del debate existente, la alfabetización es principalmente definida en términos mecánicos y funcionales. Por un lado, es reducida al dominio de “habilidades” fundamentales: en este caso,

<sup>1</sup> Me estoy refiriendo a Estados Unidos en este caso. Algunas de las excepciones perspicaces incluyen a Aronowitz (1977), Lazere (1975, 1977), Greene (1978), Elsasser y John-Steiner (1977), Ohmann (1976).

es presentada como la adquisición de "ciertas habilidades para usar el lenguaje escrito que incluyen habilidades relacionadas tanto con el lenguaje escrito como con un segundo sistema de representación para el lenguaje hablado y como una memoria externa y visual".<sup>2</sup> Por otro lado, la alfabetización llega a ser completamente sumida en la lógica y necesidades del capital, y su valor es definido y medido contra la demanda de esas habilidades de lectura y escritura necesarias para ese sector en crecimiento del proceso de trabajo incluido en "la producción masiva de la información, la comunicación y las finanzas" (Aronowitz, 1981b). La alfabetización, en este caso, llega a ser el nuevo boleto de entrada para los pobres en su intento de integrarse en una economía que los considera como ciudadanos de segunda.

La ideología que da forma a las concepciones convencionales de alfabetización la ha desmantelado de su función como vehículo para la razón crítica, como un modo de pensamiento y unión de habilidades que permiten a los individuos romper con lo predefinido. Consecuentemente, la alfabetización en términos convencionales ha caído bajo el peso de la ideología operacional que da forma y legitima a la lógica de la sociedad dominante; ha sido reducida a la racionalidad alienante de la línea de ensamblaje, un dominio sin el beneficio de la comprensión o de la idea política. Lo que sobresale igualmente es que hasta la versión dominante del discurso liberal acerca de la alfabetización parece haber "olvidado" sus propias preocupaciones recientes por los principios del pensamiento crítico y democrático. No contento con definir una alfabetización en contra del fin de la autodeterminación política, el discurso liberal dominante<sup>3</sup> ha cambiado sus intereses y ahora abraza nociones de escolarización y alfabetización "subsumidas bajo la meta de ajustar a los estudiantes dentro del orden económico" (Aronowitz, 1981b). El conservadurismo político de este enfoque es convenientemente ignorado bajo la autoproclamada idea de que la alfabetización debería ahora incluir el dominio no sólo de las habilidades de

<sup>2</sup> Véase Stricht (1978). Un resumen y crítica de la literatura en esta perspectiva puede ser encontrada en Walmsey (1981).

<sup>3</sup> Por supuesto, debe enfatizarse que las ideologías liberales y conservadoras tienen sus propias divisiones internas y contradicciones, y ninguna forma de discurso puede ser vista como homogénea. Pero argumentaría que a pesar de tales diferencias cada ideología, en el sentido más amplio, está marcada por un conjunto de suposiciones dominantes subyacentes que ofrecen una afinidad selectiva a una perspectiva del mundo ya sea liberal o conservadora. Véase Gintis (1980).



la lectura y de la escritura sino también habilidades de la tecnología de las computadoras. Con lo que generalmente terminamos, es con definiciones de alfabetización expandidas que honran a los métodos de aprendizaje reducidos a procedimientos operacionales.

No hace falta decir, que las implicaciones que tienen los enfoques conservadores y liberales de alfabetización representan un problema para la teoría y práctica educativas que necesita ser examinado críticamente. Ésta es una tarea importante, no sólo porque ofrece la oportunidad de comprender los cambios que las escuelas actualmente están sufriendo, sino también porque ofrece la oportunidad de desarrollar perspectivas teóricas y modos de investigación que pueden servir para contrarrestar tales cambios.

La relación entre alfabetización y escolarización se vuelve clara si consideramos que mientras un niño o una niña pueden entrar primero a un lenguaje por medio de su familia, es principalmente en la escuela donde la alfabetización va a ser aprendida. Allí, el niño aprende a leer, a escribir y a organizar sistemáticamente habilidades de comunicación. De manera más significativa, la escuela también es el sitio donde los estudiantes de diferentes grupos socioeconómicos se hacen concientes de que la alfabetización está íntimamente ligada a formas de conocimiento, modos de comunicación y prácticas sociales del salón de clases a partir de los cuales ellos mismos se definen como sujetos (Donald, en prensa). La alfabetización, en este caso, está interconectada con prácticas de lenguaje y modos de aprendizaje que sólo pueden ser entendidos en términos de su articulación con las relaciones de poder que estructuran a la sociedad más amplia. Lo que esto sugiere y lo que perseguiré en este capítulo, es que la alfabetización como la escolarización misma, es un fenómeno político y, en parte, representa un terreno epistemológico asediado en el que diferentes grupos sociales luchan por la forma en que ha de ser expresada, reproducida y resistida. Foucault capta este problema en su comentario:

La educación puede bien ser, por derecho, el instrumento por el que todo individuo, en una sociedad como la nuestra, puede ganar acceso a cualquier tipo de discurso. Pero bien sabemos que en su distribución, en lo que permite y en lo que evita, sigue la tran trillada línea de batalla del conflicto social. Cada sistema educativo es un medio político para mantener o modificar la apropiación del discurso [...] Qué es un sistema educativo, después de todo, sino la ritualización de la palabra; sino la calificación de

algunos papeles fijados para las personas que hablan; sino la distribución y la apropiación del discurso, con todo su aprendizaje y sus poderes (Foucault, 1972).

Si Foucault tiene razón —y yo creo que sí— entonces puede argumentarse que los principales enfoques de alfabetización existentes ignoran el punto enfatizado a través de este libro: que las escuelas no son instituciones neutrales que preparan a los estudiantes de manera igual para las oportunidades sociales y económicas de la sociedad más amplia. De manera similar, el error de no reconocer que las escuelas son sitios políticos está combinada con el rechazo de reconocer que subyacentes a cualquier acercamiento de alfabetización, existen influencias históricas y culturales que, por necesidad, imponen una tendencia ideológica. Esto es, el discurso dominante ha fallado al no reconocer que el problema de la alfabetización no puede ser removido de su proceso histórico o de sus intereses ideológicos que constituyen su significado.

Pero argumentar que la alfabetización no puede ser reducida a una habilidad técnica no debería sugerir que los enfoques de alfabetización tradicionales pueden o deberían ser desafiados estrictamente en términos de sus consideraciones metodológicas. En vez de eso, los enfoques de alfabetización existentes deben ser desafiados en términos de sus supuestos ideológicos y de los intereses que tales supuestos sostienen implícita o explícitamente. Se necesita un modo de análisis que revele los supuestos dominantes centrales para una problemática de alfabetización determinada, así como una atención crítica que ubique las raíces de dichos supuestos y los intereses que ellos sostienen (Laclau, 1977). Si hemos de investigar los vínculos entre las escuelas y la sociedad más amplia para poder identificar y transformar las fuerzas ideológicas y estructurales que atan al proceso de la escolarización con el de la reproducción de clase, género y desigualdades raciales, debemos reconocer cómo las ideologías son constituidas e inscritas en el discurso y en las prácticas sociales de la vida diaria del salón de clases. El estudio de la alfabetización ofrece un punto de partida productivo para tal análisis.

Quiero argumentar en este capítulo que cualquier análisis de la noción de alfabetización tiene que comenzar identificando los supuestos y las prácticas que la atan a configuraciones específicas de conocimiento, ideología y poder. Esta configuración que carac-

teriza a todos los modelos de alfabetización, representa su estructura conceptual, el significado de lo que debe ser encontrado en la fuente ideológica "que reside por debajo de la elección de lo que es considerado legítimo e importante o ilegítimo e irrelevante en una instancia particular de deliberación práctica" (Simon, 1982). Tal modo de análisis es importante porque revela la gramática ideológica profunda que estructura varios acercamientos de la alfabetización. También es importante porque representa, aunque problemáticamente, la interacción dialéctica entre las escuelas y los intereses políticos y económicos que gobiernan a la sociedad dominante.

Una precondition para la construcción de una teoría y una pedagogía de la alfabetización crítica es el desarrollo de una teoría de la lucha ideológica. Esta teoría implica dar forma a las herramientas conceptuales que ofrecen una crítica a los modos existentes de alfabetización como a la producción de formas de conocimiento y prácticas de oposición. Trataré de realizar esa tarea primero, analizando los principales enfoques de alfabetización en términos de las ideologías que les dan forma y de los intereses que sostienen. Además, examinaré cómo la ideología que caracteriza a cada enfoque lo ubica en relación particular con la sociedad dominante. Evaluaré los defectos de cada una de estas posiciones y, finalmente, intentaré delinear aquellos conceptos y prácticas que ofrecen una base fundamental para desarrollar una pedagogía radical y una noción de alfabetización crítica.

He distinguido tres ideologías básicas que caracterizan los diferentes acercamientos a la alfabetización. Las ideologías se pueden ubicar en categorías como *a*) instrumental, *b*) interaccionista y *c*) reproductiva. Resulta innecesario decir que estas categorías son idealmente típicas y han sido condensadas por el bien de la claridad. Además, estas categorías no deben sugerir la ausencia de un alto nivel de variación y sutil diferenciación entre los maestros, educadores y otros que, en términos generales, pueden suscribirse a cualquiera de estas categorías.

Como he usado el concepto en este libro, la ideología no simplemente se refiere a un conjunto específico de doctrinas o significados. Es mucho más un concepto dinámico que analiza la forma en la que los significados y las ideas son producidos, mediados e incorporados en formas de conocimiento, experiencias culturales, prácticas sociales y herramientas culturales. La ideología, entonces, es un conjunto de doctrinas así como un medio a través del cual los

actores humanos dan sentido a sus propias experiencias y a aquellas del mundo en las que se encuentran a sí mismos. La ideología como sistema de significado, sea inscrita en la conciencia, en formas culturales o en experiencias concretas existe en una relación dialéctica con la realidad. Esto es, es una fuerza mediadora que puede distorsionar o aclarar la realidad, por lo tanto resiste a las suposiciones reduccionistas que simplemente la limitan a la falsa conciencia. Tratada en términos dialécticos, la ideología se convierte en un constructo útil para comprender no sólo la forma en que las escuelas sostienen y producen significados, lo que se conoce como alfabetización, sino también cómo los individuos y grupos en relaciones concretas la producen, negocian, modifican o la resisten también.

#### IDEOLOGÍA INSTRUMENTAL Y ALFABETIZACIÓN

La ideología instrumental descansa en una serie de supuestos que la atan a la "cultura del positivismo" que domina la teoría social estadounidense y a las diferentes formas de racionalidad tecnocrática que subyacen a la mayoría de las prácticas en la escuela (Giroux, 1981). La ideología instrumental tienen una historia compleja y toma diferentes formas; aunque es imposible reducir su significado a una escuela de pensamiento específica o a una perspectiva bien definida, es posible referirse a la ideología instrumentalista en términos de muchas suposiciones generales.

Las premisas principales de la ideología instrumental son extraídas de la lógica y del método de indagación asociados con las ciencias naturales, especialmente los principios de predicción, eficiencia y control técnico derivados de las ciencias naturales del siglo XVIII. Subyacente a estos intereses se encuentra la suposición de que hay un método científico unitario que no reconoce distinción entre el mundo físico y el mundo humano. Es central para esta ideología una perspectiva operacional de teoría y de conocimiento. Es decir, en esta perspectiva la teoría es reducida a la noción lineal de causalidad cuyo poder reside en el uso de técnicas empíricas rigurosas para descubrir la lógica y potencial para el análisis de las así llamadas leyes naturales. La noción de que todas las relaciones sociales pueden ser objeto de cuantificación es central para la lógica de la ideología instrumental y para su visión de la teoría, ya que el

“libro de la naturaleza”, incluyendo a la naturaleza humana, se controla para ser escrito en el lenguaje de las matemáticas. El conocimiento en esta perspectiva es visto como objetivo fuera de la existencia del conocedor y sujeto a las demandas de la formulación exacta y precisa. Claramente separado de los valores del mundo, el conocimiento encuentra su distinción más importante dentro de la categoría del “hecho”. El conocimiento encuentra su máxima expresión en la colección, cuantificación y honra del hecho, de la observación neutral y del discurso de la ideología instrumenal. En otras palabras, el conocimiento consiste en el ámbito de los “hechos objetivos” a ser recogidos y ordenados para que puedan ser acompañados ceremoniosamente en favor de la verificación empírica. Como resultado, el conocimiento es relevante en el grado en que puede ser visto “[...] como descripción y explicación de información objetivada, concebida —a priori— como casos de instancias de leyes posibles” (Apel, 1977).

La ideología instrumental, como todas las ideologías, debe ser evaluada no sólo por las suposiciones que gobiernan las preguntas que plantea sino también por los problemas que ignora, las cuestiones que ésta *no* plantea. Por ejemplo, su insistencia en una definición de verdad que es sinónimo de verificación empírica e investigación “metodológicamente objetiva” representa su impotencia de identificar los intereses normativos que dan forma a su perspectiva de teoría y de cuestionamiento social. Esto es, detrás de la fachada neutral se encuentra una lógica reduccionista que no muestra interés en los terrenos del conocimiento (Habermas, 1971). El silencio de la ideología instrumental respecto de los fundamentos normativos del conocimiento deriva en un discurso que suprime la noción de ética y el valor de la historia. Ya que el conocimiento en esta perspectiva es valorado por su utilidad y aplicación prácticas, hay poco espacio para preguntas relacionadas con la naturaleza y consecuencias éticas del uso del conocimiento. Además, si la teoría y el conocimiento están subordinados a los imperativos de la eficiencia y del dominio técnico, la historia es reducida a una nota menor a pie de página para las prioridades de la investigación científica “empírica”. Falto de preocupación por los principios ocultos que estructuran la gramática profunda de la realidad, se encuentra unido al tratamiento externo de la historia. Y como Russell Jacoby señala, “tiende a eliminar a la historia como escoria o equipaje intelectual...” y por lo tanto no “conoce las categorías históricas

fundamentales: conciencia y autoconciencia, subjetividad y objetividad, apariencia y esencia" (Jacoby, 1980).

La ideología instrumental en términos históricos y contemporáneos, ha tenido una influencia poderosa y penetrante en la educación estadounidense. La teoría y la práctica curriculares así como las pedagogías de la alfabetización más específicas han sido en gran parte estructuradas por los valores y suposiciones inherentes a la ideología instrumental. A esta cuestión me remitiré ahora.

La fuerza y penetración de la ideología de la lógica instrumental en el campo del currículum pueden ser vistas históricamente en los primeros trabajos de educadores como Franklin Bobbit (1918), W. W. Charters (1923), D. S. Sneedem (1921) y otros. Arraigados en los modelos de la psicología industrial y de las normas de control diseñados después del movimiento de la administración científica de los años veinte, los educadores del campo curricular conceptualizaron a los estudiantes como material en bruto, a las escuelas como fábricas y al aprendizaje como a un subconjunto de principios de la psicología conductual (Kliebard, 1979a). Esta perspectiva está profundamente arraigada en la ideología de la escolarización y esto puede ser visto en el poderoso apoyo dado por los educadores a los sistemas de instrucción basados en la competencia, a los modelos conductistas de pedagogía y a las varias versiones de enfoques de la teoría de sistemas de la teoría curricular y del desarrollo político.

Es difícilmente sorprendente que las suposiciones funcionalistas de la escolarización, con su énfasis en la transmisión de una "cultura común", su perspectiva por consenso de las relaciones entre escuela y sociedad y su perspectiva apolítica de la cultura escolar, han dominado la teoría educativa y continúan haciéndolo. Tampoco es sorprendente que en el campo del currículum mismo la influencia de Ralph Tyler (1950) haya sido fundamental. El razonamiento de Tyler se distingue por el uso de los principios del currículum "guía" y su relativamente apolítica y ateórica exaltación de lo pragmático. Su enfoque conductual hacia el aprendizaje ofrece claros "pasos" cortos hacia la medición, control y evaluación de la "experiencia de aprendizaje" en conjunto con los objetivos predefinidos. No hay preocupación en esta perspectiva por los principios normativos que gobiernan la selección, organización y distribución del conocimiento, particularmente debido a que éstos están relacionados con los problemas de poder y conflicto. Ni hay ninguna preocupación por las formas en las que los principios estructurales del currículum

escolar y las prácticas sociales del salón de clases se articulan con esos procesos sociales capitalistas que caracterizan a la sociedad más amplia.

Los enfoques de alfabetización delineados bajo los principios de la lógica instrumental, particularmente en las áreas de escritura, lectura y prácticas del lenguaje, existen casi en forma exclusiva dentro de un marco de referencia teórico cuyos intereses guías han sido principalmente relacionados con los procedimientos, esto es, se trata de encontrar los mejores medios para alcanzar los fines previamente elegidos. En la pedagogía de la lectura dominan acercamientos mecánicos abstraídos de cuestiones cruciales de ideología y poder (Walmsley, 1981). Además, los modelos de escritura descritos bajo la rúbrica de sus perspectivas, están atados principalmente al dominio de la mecánica de las estructuras gramaticales.<sup>4</sup> Finalmente, las prácticas de lenguaje, o la cuestión de lo que es considerado uso legítimo del discurso, representa una ratificación del inglés estándar, no problemático y conservador. Ahora quiero remitirme brevemente a cada una de esas áreas a fin de aclarar cómo la ideología instrumental estructura los significados y las prácticas específicas asociadas con ellas.

Hay dos nociones de lectura ideológicamente relacionadas que dominan esta tradición. La primera se refiere a las necesidades e intereses de los estudiantes de las clases opresoras. La lectura en esta instancia es definida por medio de un énfasis en el dominio de ciertas formas de conocimiento. Junto con los que argumentarían que la lectura es un proceso de comprensión, este grupo reduce la noción de comprensión al aprendizaje de contenido considerado apropiado para el ciudadano bien educado. Es decir, lo que es juzgado como conocimiento apropiado en la suma de las tradiciones de los clásicos y de los "grandes libros" de la civilización de Occidente.

Si la primera noción reduce la lectura a un modo de pedagogía diseñada para reproducir los valores e ideología de la cultura dominante, la segunda transfiere el énfasis en la reproducción de un cuerpo de conocimiento hacia otro que recae en la enseñanza de los procesos rudimentarios de la lectura, esto es, habilidades de vocabulario, identificación de palabras y técnicas de estudio, etc. La segunda noción está adaptada principalmente para estudiantes de la clase trabajadora cuyo "capital cultural" es considerado menos

<sup>4</sup> Una revisión y crítica de esta postura puede ser vista en Giroux (1978).

compatible y por lo tanto inferior en términos de la complejidad y el valor en relación con el conocimiento y los valores de la clase dominante. En su estudio de cómo la escuela primaria funciona algunas veces para reproducir las distinciones de clase social, Jean Anyon ofrece un ejemplo significativo de cómo actúa la ideología instrumental en favor de la reproducción social y cultural de las escuelas de la clase trabajadora:

Los patrones de actividad predominantes en el trabajo que observé en los dos quintos años de esta escuela de la clase trabajadora, incluían procedimientos repetitivos, memorísticos y copiosa actividad mecánica, tal como copiar del pizarrón las notas de los maestros [...] seguir reglas gramaticales, llenar en los espacios palabras en ejercicios de destreza del lenguaje, y contestando a las preguntas de los maestros; la mayoría de estas preguntas eran un tanto para determinar si los niños habían hecho el trabajo asignado más que para invitar a la reflexión o al pensamiento creativo sostenido en un problema o tarea [...] El conocimiento escolar [...] no era cuerpos de ideas o generalizaciones conectadas sino hechos y conductas fragmentados. Los maestros se referían al conocimiento como a las bases e indicaban con esto que ellos se referían a las habilidades de conducta tales como [...] cómo dividir en sílabas, cómo pronunciar las palabras y escribir oraciones y cómo seguir instrucciones. Un maestro explicó que este tipo de “cosas” era “todo lo que los niños entenderían o usarían” (Anyon, 1981).

No le va mejor en este enfoque a la relación de la alfabetización con la escritura. La ideología instrumental se expresa a través de un acercamiento a la escritura puramente formalista, caracterizado por un estricto énfasis en las reglas, exhortaciones acerca de qué hacer o qué no hacer mientras uno escribe. En vez de tratar a la escritura como a un proceso que es tanto un medio como un producto de la experiencia de uno en el mundo, este enfoque desmantela la escritura de sus dimensiones normativas y críticas y la reduce al aprendizaje de habilidades, que en el nivel más reduccionista se enfoca al dominio de las reglas gramaticales. En un nivel más sofisticado, pero que no es menos positivista, el énfasis se encuentra en el dominio formal de estructuras sintácticas complicadas, a menudo independientemente de su contenido.

Las prácticas de lenguaje representan otro aspecto importante de la alfabetización. En esta área, el niño o la niña usan formas de discurso enraizadas en la historia de experiencias vividas. Estas prácticas a menudo son usadas para afirmar su identidad y para dar



significado a la sociedad más amplia. Debe ser enfatizado aquí que mientras las prácticas del lenguaje son principalmente específicas de clase, nunca son formadas dentro de los confines limitados de una clase dada; están ancladas en lo que pudiera ser llamada una afinidad selectiva de experiencias específicas de clase. Pero es importante hacer notar que tales prácticas se forman y se establecen en medio de relaciones de clase de dominación y dominio. En otras palabras, las prácticas del lenguaje son una parte fundamental de la identidad de clase, pero tal identidad está mediada dentro de contextos socioideológicos como la familia, la escuela y el lugar de trabajo. Dentro de estos contextos, las prácticas del lenguaje y las subjetividades son formadas por las de relaciones de lucha y resistencia. Pero, como James Donald (en prensa) nos recuerda, no son formados para asegurar que la lucha entre las formaciones sociales y culturales será decidida luchando en términos iguales. Ésta es una cuestión importante de enfatizar porque contiene el supuesto de que la clase dominante tiene el poder de producir y definir las prácticas del lenguaje que sirven para legitimar su propio capital cultural mientras que reifica la práctica del lenguaje de las culturas subordinados y de las formaciones sociales. Por ejemplo, como Pierre Bourdieu (1977a), Basil Bernstein (1977) y otros han mostrado, las escuelas desempeñan un papel poderoso en la legitimación de los valores y en las prácticas del lenguaje de la cultura dominante, particularmente a través de los mecanismos de los currícula abierto y oculto. Lo que se produce y se aprecia en las escuelas, aunque no sin resistencia y lucha, son los valores, estilos, gustos y cultura de las clases favorecidas. De manera similar, por medio de la legitimación de ciertas prácticas del lenguaje, la escuela funciona, en parte, tanto para producir como para reprimir las identidades culturales por medio de los referentes ocultos de clase, género y etnia incluidos en el currículum escolar y en las relaciones sociales de clase. De nuevo, James Donald capta profundamente esta cuestión:

El poder realmente significativo de las escuelas no es [simplemente] reprimir sino producir identidades culturales. A través de sus prácticas organizan una jerarquía de valores para diferentes formas de conocimiento, lenguaje y gusto, y es dentro de esos lineamientos discursivos que la gente acepta sus direcciones de sujeto (Donald, en prensa).

En esencia, las prácticas de lenguaje representan una característica de la cultura dominante que las escuelas legitiman en varios grados. Cuando esas prácticas están enraizadas en la lógica de la ideología instrumental, dan completo apoyo a la cultura dominante y a sus relaciones de poder existentes. Esto se vuelve más comprensible cuando examinamos la forma en la que la práctica del lenguaje media entre el estudiante y el maestro en las pedagogías conformadas por la ideología instrumental, lo cual innecesariamente anticipa el dominio de conocimientos y habilidades predefinidos. Al enfatizar la transmisión de información, la pedagogía usada en este enfoque representa un modelo integral que elimina al estudiante de cualquier participación activa en la construcción de conocimiento o en la repartición del poder. El sujeto de alfabetización no sólo es tratado como una mercancía, también es reificado. En otras palabras, al definir a la alfabetización como el dominio y la apropiación de conocimientos y habilidades predefinidos, eliminando en gran parte los antecedentes y el capital cultural de los estudiantes, la ideología instrumental ofrece el contexto para una pedagogía que desconoce las experiencias históricas y culturales de los estudiantes de la clase trabajadora o de cualquier otro grupo que no forma parte de la clase dominante.

Resulta obvio que dentro del contexto de tal pedagogía los estudiantes de la clase dominante también son tratados como objetos. Pero es una forma de reificación en la que ellos tienen la ventaja de moverse dentro de la cultura escolar que contiene un elemento de familiaridad, que tiene una afinidad exclusiva, la propia de ellos. Mientras que éstos pueden ser reificados en el nivel de la participación individual, en otro nivel reciben constante apoyo y reconocimiento. Uno podría decir que es una forma de objetivación experimentada a partir de una posición de seguridad, que por debajo de su capital cultural, anda al acecho de la lógica del poder y de la afirmación de clase. A la inversa, no sólo dicha pedagogía contiene una lógica que sugiere que las experiencias de clase subordinada y las prácticas de lenguaje no cuentan mucho; también es mediada en tal forma que los estudiantes de la clase trabajadora la reciben desde el punto de vista de la impotencia, aun cuando esos estudiantes tienen éxito en el manejo de las demandas formales, como Tony Bennett lo señala:

La burguesía, en virtud de las facilidades adquiridas a partir de la compren-

sión de sus mecanismos, experimenta el lenguaje [dominante] como propio. Se encuentra como en casa con éste; sus mecanismos le son familiares. Las clases subordinadas, en contraste, reciben ese lenguaje en forma administrada, transmitido desde arriba dentro del sistema educativo. Familiar sólo en su caparazón, ellas experimentan el lenguaje como una exclusión y limitación en relación con el “superior” [...] lenguaje por el que estos estudiantes son formalmente excluidos en virtud de su clase (Bennett, 1979).

Finalmente, la relación entre la ideología instrumental y las “necesidades” del Estado se vuelve notablemente evidente cuando examinamos el concepto de alfabetización funcional, en el que la reducción de la alfabetización a las necesidades instrumentales encuentra su expresión quintaesencial en el concepto de alfabetización funcional. Definido originalmente por William Gray en 1956, el término y modelo de pedagogía derivado de éste ha llegado a ser ampliamente usado por la UNESCO en sus programas de alfabetización de los países en desarrollo. Además, la alfabetización funcional ha llegado a ser uno de los principales fines de la orientación del “regreso a las bases”, actualmente con mucha relevancia en Estados Unidos. Dentro de este concepto, la alfabetización es definida en relación con las necesidades financieras y económicas de una sociedad determinada. La UNESCO, por ejemplo, es bastante clara en el significado y propósito de los programas de alfabetización funcional:

[...] Los programas de alfabetización deberían estar vinculados preferentemente con las prioridades económicas [...] [Ellos] deben impartir no sólo lectura y escritura sino también conocimiento profesional y técnico, para así conducir a los adultos a una participación mayor en la vida económica (UNESCO, 1966).

La alfabetización en esta perspectiva tiene la intención de hacer de los adultos, trabajadores más productivos y ciudadanos dentro de una sociedad determinada. A pesar de su apelación a la movilidad social, la alfabetización funcional reduce el concepto de alfabetización y el de pedagogía, dentro del cual satisface los requisitos pragmáticos del capital; y, consecuentemente, las nociones de pensamiento crítico, cultura y poder desaparecen bajo los imperativos del proceso de trabajo y de la necesidad de la acumulación de capital.

## IDEOLOGÍA DE LA INTERACCIÓN Y ALFABETIZACIÓN

He argumentado que la ideología instrumental expresa una perspectiva de alfabetización que propone una relación no dialéctica entre conocimiento, habilidades y sujeto humano. En este planteamiento, al conocimiento y a las habilidades se les concede alta prioridad como elementos objetivos libres de valoración en el proceso de la alfabetización. De manera similar, los estudiantes son relegados a un papel relativamente pasivo en el proceso pedagógico; esto es, la participación humana es ignorada.

La ideología de la interacción, sin embargo, está basada en intereses que contrastan agudamente con las nociones de predicción, control y eficiencia. Es fundamental para este planteamiento, el interés por recobrar al sujeto y las dimensiones humanas del conocimiento. Por lo tanto, el aprendizaje es visto como la interacción dialéctica entre la persona y el mundo objetivo, en tanto que el conocimiento es visto como una construcción social. El problema del significado más que el del dominio constituye la problemática central que subyace a la ideología de la interacción. Aunque el objetivo de aprender ciertas habilidades para la alfabetización es considerado importante, a esa tarea le es dada baja prioridad con respecto a la cuestión central de cómo los estudiantes construyen el significado. Además, aunque el problema del significado es esencial para los que se apegan a esta ideología, hay diferencias significativas entre sus exponentes. Algunos apoyan la noción de que el significado privilegia el proceso de la resolución de problemas y su concurrente énfasis en el crecimiento cognitivo y del desarrollo; el significado, en este sentido, está fuertemente atado a preocupaciones epistemológicas. Otros adoptan una perspectiva de significado que es principalmente psicológica y centrada en la persona. En esta perspectiva, el significado se ubica en una preocupación por el crecimiento personal, en la felicidad interior y en las relaciones interpersonales que afirman la dignidad y la autonomía del individuo.

La tradición del desarrollo cognitivo representa un aspecto de la ideología de la interacción, y la tradición romántica caracteriza el otro aspecto. Por el bien de la conveniencia teórica discutiré estas tradiciones separadamente y concluiré este análisis de la ideología de la interacción proponiendo una crítica de las nociones ideológicas subyacentes compartidas por ambas posturas.

El enfoque del desarrollo cognitivo de la alfabetización está fuertemente influido por los primeros trabajos de John Dewey (1916) y la teorización de los estadios de Jean Piaget (1970). En términos piagetianos, la interacción del niño con la sociedad más amplia está descrita a través de un proceso de asimilación y acomodación. De manera similar, se argumenta que las bases para el pensamiento lógico están enraizadas en el desarrollo de las habilidades cognitivas de una persona al tiempo que él o ella se mueven de un estadio de complejidad más bajo hacia uno más alto. Kohlberg y otros han argumentado que hay seis estadios en el desarrollo moral-cognitivo y que el propósito de la educación debería estar encaminado a ayudar a los estudiantes a alcanzar el estadio más amplio compatible con sus estructuras físicas y cognitivas. Un currículum que promueve modos de lectura y escritura que examinen los dilemas morales presumiblemente enseñará a los estudiantes, a través del proceso del conflicto cognitivo, a desplazarse hacia formas de razonamiento moral más altas.

El discurso de la ideología liberal está profundamente arraigado en esta perspectiva. De tono humanista y socialdemócrata en la práctica, visualiza a las escuelas como agencias centrales para el desarrollo de la vida democrática. En efecto, el pensamiento crítico y el desarrollo cognitivo son descritos como el equivalente epistemológico de la acción democrática.

Rechazando la concepción positivista de que el conocimiento es objetivo y neutral, la ideología del desarrollo cognitivo sugiere la reestructuración del conocimiento y una democratización de la pedagogía dentro de la que es comunicada. Lawrence Kohlberg resume de manera profunda en sus comentarios, la importancia del enfoque cognitivo del desarrollo respecto de la escolarización, en la forma en que es usado en el currículum de los estudios sociales:

La base para el antiguo educador de civismo era la transmisión a un niño pasivamente receptivo de las verdades de los hechos y de los valores por consenso no cuestionados [...] En contraste con la transmisión de valores por consenso, los nuevos estudios sociales han estado basados en la concepción de Dewey del proceso de valoración [mismo que] postula la necesidad de enfocarse en situaciones que no son sólo problemáticas sino controversiales [...] Estos objetivos surgen del reconocimiento de Dewey de la educación social como un proceso con formas de interacción social como resultado. La preocupación de Dewey acerca de la acción no está

representada por un conjunto de virtuosos objetivos conductuales, está reflejada en una participación activa en el proceso social. Esto significa que el salón de clases mismo debe ser visto como un terreno en el que los procesos sociales y políticos tienen lugar en el microcosmo (Kohlberg, 1973).

El enfoque del desarrollo cognitivo se centra principalmente en la lectura como un proceso intelectual. El problema del proceso es crucial aquí porque inherente a esta perspectiva está la suposición de que el contenido es de menor importancia. El análisis, la comprensión y la resolución de problemas se convierten en operaciones divorciadas del objeto de crítica. El contenido no es ignorado; simplemente se considera menos importante que el objetivo de desarrollar más altos estadios de pensamiento en los estudiantes. Como Sean Walmsley comenta:

En general el enfoque cognitivo del desarrollo respecto a [...] la lectura enfatiza la importancia, no [...] de la comprensión del mensaje de un autor (aunque esto probablemente es un efecto secundario importante), sino del desarrollo de nuevas estructuras cognitivas que permitan a los estudiantes progresar hacia la comprensión de materiales cada vez más complejos (Walmsley, 1981).

Superficialmente, parece que el o la estudiante son agentes en el proceso de alfabetización, ya que él o ella tienen que echar mano del conocimiento previo y de las habilidades cognitivas para moverse de manera exitosa hacia niveles de comprensión cada vez más complejos. Además, el proceso de lectura es visto como un aspecto de la pedagogía en el que los problemas planteados en el texto sirven para promover el diálogo a fin de permitir a los estudiantes pensar y analizar los problemas en los más altos niveles de razonamiento. Las prácticas de lenguaje se vuelven más importantes aquí al grado de que ellas muestran las habilidades necesarias para analizar y decodificar los problemas. Por lo tanto, el indicador de lo que constituyen las prácticas de lenguaje aceptables parece ser su suficiencia como medio para resolver las dificultades. Regresaré al significado político e ideológico de este enfoque después de analizar lo que llamo la *tradición romántica en la ideología de la interacción*.

El enfoque romántico que subyace a la ideología de la interacción en el área de la alfabetización tiene sus raíces en una larga tradición

de pensamiento que incluye el trabajo de diversas personas notables como Rousseau, A. S. Neill, Carl Rogers y Joel Spring.<sup>5</sup> Inherente a esta tradición se encuentra una profunda preocupación por la habilidad individual de construir su propio significado por medio del proceso de la autoafirmación renovada.

Rechazando las razones en extremo cognitivas implantadas en la mayoría de los enfoques de la alfabetización, la perspectiva romántica insiste en la importancia de la dimensión afectiva en los procesos de escritura y lectura.<sup>6</sup> Esta posición encuentra clara expresión en los objetivos de lectura de Rosenblatt, que incluyen “el íntimo recuerdo de perspectivas de vida y personalidad implícitas en el trabajo [de literatura]; el placer y liberación de tensiones que pueden fluir de tal experiencia [...] la profundización y ampliación de la sensibilidad de la calidad de los sentidos y del impacto emocional de la vida cotidiana” (Rosenblatt, 1949).

La perspectiva de escritura que emerge de esta tradición reside en la premisa de que hay una relación causal entre hacer a los estudiantes sentirse bien y la de mejorar sus habilidades de escritura. La escritura, así como la lectura, parecen ganar en validez al grado de que constituye tanto el medio como el resultado de una descarga catalítica de la emoción jubilosa.

Por consiguiente, la pedagogía de la escritura con frecuencia se dedica a hacer escribir diarios, realizar escritos autobiográficos y de libre expresión, ejercicios de escritura, etc. Simon, Hawley y Bretton aclaran este acercamiento en la introducción a su propio texto sobre el sujeto, título que deja a la vista su ideología. En *Composición para el crecimiento personal*, ellos comentan:

Las actividades están diseñadas para producir respuestas escritas que pueden consistir en cualquier cosa, desde una palabra hasta un ensayo completo. El estudiante registra sus respuestas en un diario privado. Algunas de éstas pueden ser registradas por otro miembro del grupo de compañeros en su propio diario, con otros miembros del grupo de compañeros. Aunque la información en los diarios está desorganizada, es más o menos relevante para cuestiones como ¿quién soy?, ¿cómo soy percibido por otros?, ¿cuáles de mis características son comunes y cuáles son únicas?, ¿qué valoro? (Simon, Hawley y Bretton, 1973).

<sup>5</sup> Por ejemplo, véase Neill (1960), Spring (1975), Pine y Boy (1977).

<sup>6</sup> Para dos ejemplos representativos, véanse Bleic (1975) y Stahl (1975).

En esta perspectiva, las prácticas del lenguaje son evaluadas por medio de los lentes dobles de la autenticidad y de la promesa de la espontaneidad liberada. La sustancia de ese discurso está legitimada a través de su uso como un medio de redención psíquica y crecimiento personal. El discurso como medio constitutivo que relaciona las prácticas individuales con las sociales, situadas en problemas de clase, género y raza que dan forma a la experiencia cotidiana, no cuentan mucho para este esquema.

Resulta obvio decir que el enfoque romántico de la alfabetización representa un contrapunto para los modos integrales de pedagogía autoritarios, y contiene una crítica implícita de las razones en extremo cognitivas que dan forma a la mayoría de los enfoques de alfabetización, particularmente a aquellos empaados en la lógica de la ideología instrumental. No obstante, ambas tradiciones, la romántica y la del desarrollo cognitivo esconden más de lo que revelan, y a esos "silencios estructurales" me remitiré ahora. Mientras que ambos enfoques de alfabetización representan diferentes aspectos de la ideología interaccionista, cualquier diferencia que exista entre ellos es disuelta finalmente en la orientación política que ambos comparten. Esto se hace claro a través del examen de una serie de problemas que ofecen el basamento ideológico que los mantiene unidos.

Las dos posiciones suscriben una noción truncanda de poder y praxis. En el modelo del desarrollo cognitivo, el poder es reducido a la lucha o interacción entre el "hombre" y el mundo natural. Por lo tanto, es ignorada la noción de conflicto entre diferentes formaciones de clase, o la suposición de que el poder puede ser estructurado socialmente para producir limitaciones económicas y políticas desiguales en las diferentes clases sociales. En el enfoque romántico, el poder es reducido al discurso de las categorías psicológicas y termina convirtiéndose en un sinónimo de conceptos como "realización personal", "estar bien" y la "autorrealización".<sup>7</sup> El poder y la libertad en esta perspectiva se colapsan en una noción exagerada de voluntad humana así como en una ceguera hacia las fuerzas sociales más poderosas que promueven la desintegración económica y cultural. En ambas posiciones, el poder es reducido al ejercicio de la resolución cognitiva de problemas o a la incursión dentro de "uno mismo". El énfasis puede ser diferente en cada enfoque, pero

<sup>7</sup> Una crítica soberbia de esta perspectiva puede ser encontrada en Jacoby (1975).



el resultado es el mismo, esto es, los antagonismos y conflictos que caracterizan a la sociedad en su totalidad están disueltos en una ideología que perpetúa los mismos problemas que intenta resolver.

Las prácticas de alfabetización en ambas posturas están sustentadas en formas de pedagogía que divorcian a la teoría de la práctica y a la conciencia de la acción social. Por ejemplo, ambas posiciones reducen la relación entre contenido y contexto, ya sea a los imperativos del sentirse bien o a la seguridad del debate del salón de clases. Es decir, en la perspectiva romántica la noción y búsqueda de la verdad se oscurece dentro del énfasis impuesto sobre las prácticas pedagógicas que promueven las experiencias interpersonales positivas. La experiencia es la que recibe alta prioridad y no la interpretación de la experiencia. En contraste, en el modelo del desarrollo cognitivo el énfasis pedagógico en la disonancia cognitiva y en el desarrollo moral muestra poca preocupación por el contenido de las experiencias de la vida de los estudiantes o de las historias de clase, raza o género de diferentes grupos de alumnos sujetos a este enfoque. De hecho, hay una simplicidad abstracta e ingenua respecto del contenido de los dilemas morales usados en este enfoque así como hay un tipo de ingenuidad al reducir las luchas por el poder al concepto de "la comunidad escolar justa". Existe también una paradoja reveladora: por un lado, se piensa que la verdad debe estar cimentada en una forma de práctica social, mientras que por el otro, la práctica social es reducida a formas de relaciones carentes de una idea de conflicto social y de clase. La clase es simplemente una categoría abstracta. Por lo tanto, la práctica social encuentra su máxima expresión en el modelo del desarrollo cognitivo en los debates estructurales del encuentro en el salón de clases y en los planteamientos liberales que definen los problemas del gobierno de las escuelas.

Finalmente, ambos enfoques sostienen una perspectiva de la práctica del lenguaje que la desmantelan de su significado político y cultural. Al relegar al diálogo a sus requisitos funcionales en formas de pedagogía diseñadas para aumentar las habilidades cognitivas de solución de problemas o aumentar la sensibilidad interpersonal, el lenguaje aparece meramente como un vehículo para organizar y expresar ideas o emociones. Pero el lenguaje no es una herramienta neutralmente disponible para todos los estudiantes que toman parte en las discusiones en el salón de clases. El lenguaje como James Donald nos recuerda, es "[...] una práctica de significa-

do y también un sitio para la lucha cultural y [...] un mecanismo que produce relaciones antagónicas entre diferentes grupos sociales" (Donald, en prensa). Al ignorar esta idea, las perspectivas del desarrollo cognitivo y románticas construyen una visión de la práctica del lenguaje que legitima las relaciones de dominación que están detrás de diferentes formas y modos del discurso. En otras palabras, ambos enfoques sostienen una visión del discurso y de las relaciones sociales del salón de clases que suponen una falsa igualdad de prácticas del lenguaje. Ignorando el género, la clase y las desigualdades raciales que infunden las relaciones y prácticas del uso del lenguaje, ambos enfoques promueven pedagogías del salón de clases que ignoran los diferentes antecedentes históricos y culturales de un número significativo de alumnos. El resultado es una perspectiva de alfabetización que valora una condición abstracta respecto del uso del lenguaje, del crecimiento intelectual y del desarrollo psicológico. Debido a que esta perspectiva elimina las nociones de los papeles, y de racionalidad y cultura las cuales estructuran profundamente la experiencia del salón de clases, carece del beneficio del análisis sociológico e histórico.

Una consecuencia de este enfoque es su error al no examinar cómo diferentes pedagogías de la alfabetización están estructuradas para trabajar con la ventaja o desventaja de las competencias culturales de formaciones sociales específicas. Al no reconocer que cada una de las metodologías apoyadas por las tradiciones que he descrito pueden incorporar valores culturales e ideologías específicas de género y clase, los seguidores de esos enfoques fallan al no admitir que la forma y contenido de su propio discurso pueden servir para alienar a gran número de estudiantes. Además cuando se comete el error de no aceptar que la ideología da forma a su discurso y al discurso de diferentes estudiantes, los maestros que trabajan en estas perspectivas no pueden comprender por qué ciertos grupos de alumnos pueden tener éxito, fracasar, o resistir en los encuentros del salón de clases, caracterizados por prácticas de lenguaje eliminadas (o a punto de serlo), de sus propias vidas (Morely, 1981).

Como una nota posterior a este análisis, debe enfatizarse que la lógica de la ideología de la interacción sostiene enfoques que señalan la desventaja de ser analfabeto, mientras que simultáneamente critica el fracaso de la familia, la escuela y la esfera pública al no poder promover la alfabetización. Pero tal preocupación por la

situación difícil de los “analfabetos” se convierte en parloteo vacío y en falsa identificación cuando se trata del análisis de las condiciones sociales y políticas que promueven y sustentan al problema. Un ejemplo reciente de esta forma de análisis puede ser encontrado en una publicación reciente de *Daedalus*, del que un comentario será suficiente:

[...] (L)as escuelas que aceptan un amplio rango de estudiantes son renuentes a admitir cualquier meta impuesta [...] Ellas tienen en común una incapacidad de hacer alfabetas a todos sus alumnos. Esperar que las escuelas de educación media, entonces, adopten el objetivo de la alfabetización es pedirles salir de su patrón tradicional. Por este motivo, necesitarán del apoyo brindado por el público, no la crítica quejosa que ha sido mucho más común, y deberán ofrecer evidencias de que sus estudiantes están alcanzando la alfabetización (Graham, 1981).

Detrás de esta seria preocupación y demanda de programas para promover la alfabetización por parte de las escuelas de educación media, hay un silencio curioso. Esto es, las preguntas relacionadas con la forma en que opera el poder, la ideología y las fuerzas de la reproducción social y cultural tanto dentro como fuera de las escuelas para promover el “analfabetismo” están ausentes en este análisis. Desde este punto de vista no es sorprendente que sea hecha una súplica al baño medicinal de la pretendida armonía y al consenso a fin de renunciar a lo que ha sido etiquetado como “crítica quejosa”. Esto es un tanto irónico, si consideramos que lo que se necesita son precisamente esas críticas que revelan los antagonismos sociales que constituyen las raíces de la crisis del alfabetismo.<sup>8</sup> Afortunadamente, se han hecho enfoques sobre la escolarización y el problema de la alfabetización que investigan esos antagonismos más que ignorarlos. Examinaré esos enfoques en la sección final de este ensayo.

<sup>8</sup> Para un ejemplo de un acercamiento serio y claro del desarrollo de una política de la alfabetización en una escuela de enseñanza media en Canadá, véase Simon y Willensky (1980).

## IDEOLOGÍA DE LA REPRODUCCIÓN Y PEDAGOGÍA DE LA ALFABETIZACIÓN CRÍTICA

La lógica y los valores que dan forma a las ideologías de la reproducción son extraídas de una amplia variedad de fuentes y movimientos, mismos que han surgido durante la última década en Estados Unidos y en Europa. En términos generales, los acercamientos de la reproducción pueden ser analizados como tres posturas teóricas distintas pero interrelacionadas. La primera posición, ubicada holgadamente en la categoría de la perspectiva de la reproducción social, desarrolla un análisis radical de la pedagogía que se dirige a lo que analiza los determinantes sociales, económicos y políticos de la escolarización, cuyos intereses están enraizados en la dinámica de la acumulación del capital y de la reproducción de la fuerza de trabajo. En estas suposiciones, las escuelas son vistas como parte de un aparato ideológico del Estado, cuya función es la de asegurar las relaciones ideológicas y sociales necesarias para la reproducción del capital y de sus instituciones.<sup>9</sup> En la segunda perspectiva, han aparecido muchas explicaciones históricas y sociológicas que revelan cómo la estructura social y el lugar de trabajo es reproducido a través de las rutinas y prácticas diarias que dan forma a las relaciones sociales del salón de clase o que promueven al currículum oculto.<sup>10</sup> Más recientemente, tenemos explicaciones sobre la escolarización que aclaran cómo los recursos culturales son seleccionados, organizados y distribuidos por medio de relaciones complejas de conformidad y resistencia, a fin de promover la reproducción social y cultural. Esta perspectiva es con frecuencia catalogada como la posición de la reproducción cultural. Debido a que ya he tratado profundamente estas teorías en el capítulo tres, me centraré en varias de las cuestiones teóricas que señalan la única contribución que hacen a la teoría radical de la alfabetización.

La ideología de la reproducción toma como preocupación esencial la pregunta de cómo un sistema social se reproduce a sí mismo y cómo se constituyen ciertas formas de subjetividad dentro de tal contexto. Mientras que las ideologías instrumental e interactiva ven la relación entre el individuo y la sociedad en términos altamente conservadores o bien aproblemáticos, la ideología de la reproduc-

<sup>9</sup> Esta posición está reflejada en los primeros trabajos de Bowles y Gintis (1976).

<sup>10</sup> Véase el capítulo 2.

ción ve esta relación empapada de dominación y conflicto. Subyacente a la perspectiva reproductiva se encuentra la importante pregunta de qué constituyen los mecanismos estructurales e ideológicos que apoyan sistemas de clase, género y dominación racial tanto dentro como fuera de las escuelas. Igualmente importante es la cuestión de por qué los oprimidos no reconocen dichas estructuras y por qué con frecuencia ellos mismos participan en la reproducción de esas estructuras. Por lo tanto, puede ser argumentado que mientras varias versiones de la ideología de la reproducción postulan diferentes modos de análisis respecto de la relación entre las escuelas y la sociedad, cada una de éstas se encuentra enraizada en intereses basados en los principios de crítica y de transformación social.

Aunque muchas de estas explicaciones no tratan directamente el problema de la alfabetización, sí ofrecen muchos constructos teóricos que podrían ser útiles para desarrollar las bases ideológicas de un modelo crítico de alfabetización. Por un lado, estos enfoques le han quitado a las escuelas su inocencia política al enfocarse en las condiciones materiales y sociales que atan a las escuelas con el Estado, con el proceso de trabajo y con la vida doméstica. Al mismo tiempo que estos enfoques carecen del análisis de las ideologías acerca de la educación, ofrecen un marco de referencia teórico para ubicar fuera de las escuelas los orígenes de las divisiones de clase y género y su articulación con las formas de conocimiento, alfabetización y pedagogía en el currículum escolar (Giroux, 1981). Por otro lado, los teóricos de la reproducción han intentado aclarar cómo se inscribe la ideología dominante en la cultura de la escuela y cómo la forma y el contenido de tal ideología son mantenidos y resistidos en el discurso interno del currículum y en las relaciones antagónicas vividas que conforman la cultura escolar.

Los conceptos de poder, cultura, resistencia y cambio social son elementos teóricos centrales en el enfoque de la reproducción en la escolarización. Antes de remitirnos al trabajo de Paulo Freire (1973) y de examinar su importancia para el concepto de la alfabetización crítica, quiero analizar cómo estos elementos teóricos pueden poner a prueba su utilidad para el desarrollo de una teoría crítica de la alfabetización y de la pedagogía.

El argumento de las ideologías de la reproducción indica que las escuelas no pueden ser comprendidas ni en términos de su relación con la sociedad en su conjunto, ni en términos de cómo funcionan

diariamente como agencias de reproducción social y cultural, a menos que la interacción compleja de poder y control sea críticamente analizada. Dentro de este contexto la conexión entre poder y cultura se vuelve importante. Por ejemplo, en el trabajo de teóricos como Willis (1981) y Bourdieu (1977a) la cultura es vista como un fenómeno político que funciona, en parte, para apoyar y legitimar las relaciones de poder existentes. En estas explicaciones, las relaciones dominantes de poder no están sostenidas simplemente a través de la imposición unilateral de la autoridad sino principalmente a partir de las mediaciones y el poder de las ideologías dominantes inscritas en las formas culturales y en las representaciones seleccionadas que se legitiman y distribuyen por toda la sociedad. En este caso, las escuelas son concebidas como mediadoras de la sociedad, no sólo como el instrumento de ésta; pero lo que generalmente es mediado bajo el pretexto de "neutralidad" y la promesa de movilidad social representan las formas más valiosas de capital cultural. Esto es, el conocimiento, las prácticas del lenguaje, las formas de ver al mundo, los estilos culturales, y cosas por el estilo. La cultura, en esta perspectiva, se convierte en el vínculo de mediación entre el sistema de relaciones de poder y los procesos y resultados que caracterizan al sistema de escolarización. El conocimiento, visto de esta manera, está vinculado con el poder en términos de la ideología inscrita en sus mensajes y contenidos. En vez de ser simplemente transmitido, el conocimiento funciona como una fuerza reproductora que parcialmente sirve para ubicar a los sujetos dentro de límites específicos de clase, género y raza.

Lo que es crucial para este análisis es la suposición adicional de que la cultura dominante funciona dentro de una red de relaciones sociales marcada por una amplia variedad de antagonismos y contradicciones. La idea es que las fuerzas materiales e ideológicas que promueven la reproducción social y cultural también *producen* formas de resistencia. La existencia de ideologías dominantes y constreñimientos estructurales en las escuelas, no significa que los resultados educativos son simplemente un reflejo pasivo. Como Rob Moore lo señala, "es razonable argumentar que el conocimiento y la práctica educativos están organizados en principios de clase, pero que el proceso de transmisión está mediado por el campo cultural del salón de clase en tal forma que determinados efectos no pueden ser garantizados" (Moore, 1979).

Lo que esto sugiere es que las formas de análisis que separan los

problemas del conocimiento de aquellas de poder, han fracasado al no ver que las suposiciones y prácticas implantadas en cualquier perspectiva de alfabetización son esencialmente políticas y no pueden ser abstraídas de los intereses ideológicos que sostienen.

Las teorías de la reproducción, que fueron brevemente analizadas en este ensayo, suministran algunas contribuciones importantes para el desarrollo de una teoría de la alfabetización crítica. Primero, al situar a las escuelas en la amplia red de relaciones de poder, demuestran la necesidad de que los educadores desarrollen una teoría de la sociedad, a fin de comprender el complejo papel que desempeñan las escuelas como agencias diseñadas para mediar y apoyar la lógica del Estado y los imperativos del capital. Segundo, han politizado la relación entre cultura, conocimiento y poder. Al hacer esto, las teorías de la reproducción nos han ayudado a reconocer que la producción de conocimiento y de las relaciones sociales del salón de clases representan momentos significativos en el proceso de la dominación social. Tercero, implícita en estas críticas se encuentra la suposición de que la alfabetización no puede ser neutral ni objetiva y que en su mayor parte está inscrita en la ideología y en la práctica de la dominación.

Las teorías de la reproducción analizadas hasta el momento han hecho contribuciones sustanciales para el establecimiento de un marco de referencia teórico para el desarrollo de una alfabetización crítica; pero, como lo mencioné antes, tienen algunas limitaciones teóricas significativas. Las limitaciones más obvias son las que están caracterizadas por nociones de poder no dialécticas. El poder, en estas perspectivas, aparece principalmente como una instancia de la dominación. Hasta donde están enfatizadas la resistencia y las contradicciones, no parecen ser más que débiles estallidos de una oposición mal ubicada que eventualmente incorpora la misma lógica contra la que lucha. Como resultado, la noción de participación humana se minimiza en esas suposiciones, y por lo tanto nos quedamos con un análisis que demuestra cómo el poder actúa sobre la gente más que a través de ella. El trabajo de Paulo Freire (1970, 1973, 1978*a*, *b*) tiene gran significado por su intento de construir una teoría de la alfabetización más dialéctica y potencialmente más radical.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Pero hay una caracterización que debe acompañar al uso del trabajo de Freire en un contexto estadounidense. Ha habido un cambio tan rápido en la cultura material y

## PAULO FREIRE Y LA NOCIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN CRÍTICA

En las explicaciones de la teoría de la reproducción, la noción de cultura es reintroducida en el concepto de poder. Como resultado, la cultura es vista como una categoría política e ideológica, no como un constructo antropológico que puede ser definido como una categoría de las ciencias sociales que abarca todo y que es neutral. Pero mientras la cultura es politizada en estas perspectivas, también es vista unilateralmente; es decir, es vista casi exclusivamente como medio para el control social y de clase. Por lo tanto se presentan los estudios que hacen énfasis en cómo trabaja la cultura dominante para legitimar modos existentes de producción y relaciones sociales. Las suposiciones de Freire se mueven más allá de esta posición teórica al comprender la cultura en términos dialécticos. Esta noción de alfabetización es esencial, y en ella se encuentra la idea de que la cultura contiene no sólo una forma de dominación sino también la posibilidad de que los oprimidos puedan producir, reinventar y crear las herramientas ideológicas y materiales que necesitan para irrumpir en los mitos y estructuras que les impiden transformar una realidad social opresiva. En esencia, Freire (1978a) ha definido y usado su teoría de la alfabetización para criticar el proceso de la reproducción cultural mientras que simultáneamente ha vinculado la noción de la producción cultural con el proceso de la reflexión crítica y la acción social.

La crítica de Freire a los principales enfoques de alfabetización ofrece el panorama teórico con el que se puede comprender su noción de alfabetización como modo de producción cultural radical. Inherente a su análisis se encuentra la suposición de que los enfoques de alfabetización tradicionales reducen los procesos de lectura, escritura y pensamiento a técnicas mecánicas alienantes y a prácticas sociales reificadas. En vez de ser una respuesta crítica a la difícil situación de los oprimidos, Freire plantea que los enfoques de la alfabetización tradicional ignoran la cultura, las habilidades del lenguaje y las cuestiones que dan forma y dignifican la vida

espiritual de Estados Unidos que desarrollan formas de alfabetización capaces de incorporar la naturaleza y los productos de transición es una empresa enormemente compleja. Además, la gente necesita saber la importancia de apropiarse de estas nuevas condiciones; por ejemplo, deben desarrollar la capacidad de comprender a fondo cómo estas condiciones contribuyen a su propia opresión y cómo funciona la sociedad —esto es, cuánto más sofisticado y complejo es este tipo de dominación comparado con el que opera en Brasil.



diaria de los pobres. Estos enfoques no son simplemente represivos y alienantes, también producen identidades y subjetividades entre los oprimidos que refuerzan la visión de la ideología dominante de que ellos son inferiores y responsables de su ubicación en la estructura de clases. En este caso —en gran parte como resultado de lo que esto no dice— la alfabetización promueve la impotencia haciendo muda a la gente y negándole las herramientas que necesitan para pensar y actuar reflexivamente.

En su enfoque de la alfabetización, Freire va de la crítica a la producción cultural hasta la acción social por medio de la unión de estas nociones de cultura y poder dentro del contexto de una pedagogía radicalmente conformada. Es esencial para el enfoque de la alfabetización de Freire (1973) su noción de “concientización”. El término se refiere a la interacción de la reflexión crítica y de la acción como dos momentos separados pero interconectados del proceso de emancipación individual y colectiva. La alfabetización, en este contexto, se convierte tanto en un medio como en una fuerza constitutiva para la participación humana y la acción política.

La alfabetización, para Freire, es una cualidad de la conciencia humana así como el dominio de ciertas habilidades. La singularidad de este enfoque es que está situado en una perspectiva crítica que hace énfasis en la transformación de las relaciones entre los dominados y los que dominan dentro de los límites de contextos históricos específicos y marcos culturales concretos. En esta perspectiva, la ideología de una forma de alfabetización determinada está confusamente vinculada a la forma en que dirige la posibilidad de la gente de llegar a ser actores en los procesos de cambio social y la manera como puede suministrarles el apoyo y las herramientas necesarias para promover un diálogo crítico entre ellos mismos, considerando su relación con la sociedad global. Este problema se vuelve más concreto si examinamos la noción de Freire de pedagogía.

Freire (1973) cree que el papel del maestro alfabetizador debe crear el diálogo con la gente alrededor de los temas que se refieren a situaciones concretas y a experiencias vividas que dan forma a sus vidas diariamente. La alfabetización, en este sentido, no está meramente vinculada a la noción de relevancia; en vez de eso, está fundamentada en una perspectiva del conocimiento humano y de la práctica social que reconoce la importancia de usar el capital cultural de los oprimidos para hacer auténticas las voces y modos de conocimiento que usan para negociar con la sociedad dominan-

te. Lo que está en juego aquí es la meta de dar a los estudiantes de la clase trabajadora, y a los adultos, las herramientas que necesitan para recuperar sus propias vidas, historias y voces. Es por esto por lo que debe recordarse que la cultura dominante y sus enfoques de alfabetización recurrente no simplemente enseñan las mecánicas de la lectura y la escritura; también enseñan a la gente cómo vivir pasivamente dentro de estructuras alienantes. Se trata de una pedagogía e ideología que no confirman las tradiciones y las experiencias vividas de los oprimidos. Hace esto no a través del ejercicio autoconsciente de la autoridad sino con frecuencia inconscientemente por medio de los mecanismos de la ideología dominante que constituye el “pequeño cambio” de la existencia cotidiana. Bourdieu explica:

Todo el truco de la razón pedagógica reside precisamente en la forma en que extorsiona lo esencial mientras que aparentemente demanda lo insignificante: al obtener el respeto por la forma y formas de respeto que constituyen lo más visible y al mismo tiempo lo más escondido (porque ser lo más “natural”) manifestaciones de sumisión al orden establecido, la incorporación de lo arbitrario revoca [...] “las posibilidades laterales”; esto es, todas las excentricidades y desviaciones que son el pequeño cambio de locura; las concesiones de amabilidad siempre contienen concesiones políticas (Bourdieu, 1977b).

Freire ha subrayado de manera correcta que las experiencias existenciales e históricas que son devaluadas en la vida diaria por la cultura dominante deben ser recuperadas para ser validadas y críticamente comprendidas. No tener voz en una sociedad significa ser impotente, y las habilidades de la alfabetización pueden ser emancipatorias sólo en el grado en que ellas den a la gente las herramientas críticas para despertarlas y liberarlas de su perspectiva del mundo mistificada y distorsionada. Pero debe enfatizarse que la alfabetización, como es definida por Freire, sólo se vuelve relevante si está fundamentada en el ambiente crítico que da forma al contexto de las vidas diarias de los estudiantes. Freire hace esto claro en su reclamo de que los estudiantes necesitan ser capaces de decodificar sus propias realidades vividas antes de que puedan comprender las relaciones de dominación que existen fuera de sus experiencias más inmediatas.

Los principios que subyacen a la pedagogía de Freire son esen-

ciales para cualquier teoría radical de la alfabetización. La relación entre maestros y estudiantes tendría que ser mediada por formas de discurso y contenido enraizado en el capital cultural de los estudiantes y hecha problemática a través de formas de diálogo crítico. Segundo, tal perspectiva de alfabetización tendría que politizar la noción de cultura. Esta tarea es doble. Por un lado, los alumnos tendrían que aprender a evaluar críticamente cómo funciona la cultura en favor de las clases dominantes. Esto requeriría examinar la forma y el contenido de varios “textos” culturales a fin de revelar las ideologías inscritas en sus técnicas y en las imágenes e ideas que ellas presentan. En un sentido pedagógico, las palabras, el escenario y las imágenes contenidos en los materiales de las escuelas tienen que ser revaluados para que dichos materiales puedan ser vistos como portadores de ciertos significados y perspectivas. Lo anterior ciertamente extiende la noción de alfabetización con el objeto de incluir no sólo la cultura impresa sino también la cultura visual y oral. Esta última es particularmente importante en un tiempo en que la cultura visual, como se usa dentro de las relaciones sociales capitalistas, amenaza a las mismas bases del pensamiento crítico en todos los niveles de la sociedad.<sup>12</sup> Por otro lado, la cultura debe ser analizada como algo que los estudiantes pueden construir y apropiarse para comprenderse ellos mismos como agentes que pueden comprometerse con la tarea de la reconstrucción social y política. Esto es, deben aprender a hablar con sus propias voces, a recobrar sus propias experiencias y producir “textos” del salón de clases que reflejen los aspectos sociales y políticos que son importantes para sus vidas. Nan Elsasser y Vera John-Steiner describen estos objetivos:

La meta de los mejores programas de alfabetización ha sido desafiada por mitos de nuestra sociedad, para percibir más claramente sus realidades, y para

<sup>12</sup> Véanse Lazere (1977), Aronowitz (1977), Giroux (1979-1980). Es importante señalar que las ideologías no están “inscritas” en un texto de tal forma que tengan un significado claro e inequívoco. “Inscritos” significa meramente que como resultado de lo que incluyen o excluyen estos textos generalmente apoyan los mensajes y el *ethos* de las ideologías dominantes. Resulta innecesario decir que todos los textos, en diferentes grados de complejidad, ofrecen horizontes abiertos para diversas interpretaciones. Los textos tienen que ser mediados y, como tales, no simplemente se reproducen; en vez de eso influyen en los sujetos humanos quienes median sus mensajes. En esta forma, se vuelven parte de la producción de significados en el nivel del consumo. Esta posición es desarrollada con mayor profundidad en el capítulo 4.

encontrar alternativas y, últimamente, nuevas direcciones para la acción. La alfabetización básica no es suficiente para obtener estos fines difíciles de alcanzar. La gente debe alcanzar un nivel de dominio de las habilidades del lenguaje a partir de los que podrán examinar críticamente y elaborar teóricamente sus experiencias culturales y políticas. De manera simultánea, el alfabetismo debe ser adecuadamente desarrollado para ofrecer un número creciente de hombres y mujeres que tengan acceso a las habilidades y a la información tecnológicas y vocacionales (Elsasser y John-Steiner, 1977).

Finalmente, es crucial que las teorías radicales de la alfabetización entiendan cómo los grupos dominados están formados dentro de relaciones de dominación y resistencia. Lo que esto sugiere es que los educadores radicales tendrán que evitar dos suposiciones igualmente dañinas acerca de las clases subordinadas y de las prácticas del lenguaje que caracterizan muchos de los enfoques radicales de la alfabetización y de la pedagogía en general. Por un lado, algunos teóricos argumentan que las prácticas del lenguaje y el capital cultural de las clases trabajadoras son esencialmente diferentes, más que inferiores, a las prácticas del lenguaje y al capital cultural de las clases dominantes. Esta perspectiva indirectamente apoya una forma radical de relatividad y argumenta que cualquier intento de los educadores por criticar o promover cambios en la cultura de la clase trabajadora es una forma de imperialismo cultural.<sup>13</sup> Otros sostienen que las prácticas del lenguaje de la clase trabajadora están gobernadas por un código restringido que las hace inferiores a las prácticas de lenguaje de las clases dominantes.<sup>14</sup> Algunos teóricos "radicales" han ido más lejos y argumentan que la cultura de la clase trabajadora es una cultura distintivamente inferior que necesita apropiarse completamente del conocimiento y las habilidades de las clases dominantes.

Cuestiones acerca del valor del idioma inglés común así como del papel de la cultura de la clase trabajadora en la educación se vuelven significativas sólo si se recuerda que las habilidades, conocimiento y prácticas del lenguaje, que vagamente caracterizan a las diferentes clases y formaciones sociales, son forjadas dentro de relaciones sociales marcadas por una desigual distribución del

<sup>13</sup> Pueden encontrarse ejemplos representativos en Labov (1972), Bowes (1981, en prensa).

<sup>14</sup> Esta posición ha sido inspirada por el trabajo de Basil Bernstein (1977), quien niega que ésta haya sido su intención original.

poder. Las culturas subordinadas están situadas y recreadas dentro de relaciones de dominación y resistencia, y ellas portan las marcas de ambos. Argumentar que las prácticas del lenguaje de la clase trabajadora son justamente tan dirigidas por reglas como el uso y la práctica corriente del inglés puede ser verdadero, pero sugerir al mismo tiempo que todas las culturas son iguales significa olvidar que a los grupos subordinados les es con frecuencia negado el acceso al poder, al conocimiento y a los recursos que les permiten llevar existencias autodeterminadas. Ciertamente, hay elementos radicales e importantes en las culturas subordinadas, y éstos hablan de manera importante del desarrollo de relaciones sociales y formas de conocimiento invaluable para la teoría radical de la alfabetización y para la noción de la transformación social. Al mismo tiempo debe enfatizarse que la cultura dominante contiene un *ethos* y un conjunto de relaciones sociales que con frecuencia son deshumanizados y amenazan la vida. Uno podría argumentar que mientras las prácticas del lenguaje de las clases dominantes contienen elementos de valor para el pensamiento analítico y descontextualizado, las cualidades formales características de estas prácticas son informadas frecuentemente por una ideología que elimina la posibilidad de una alfabetización conceptual; esto es, el dominio formal de habilidades (lectura, escritura, expresión oral, etc.) pueden existir sin el beneficio del pensamiento apoyado teóricamente. Dicho de otra forma, el lenguaje y las prácticas de alfabetización de la clase dominante pueden ofrecer las bases para una alfabetización funcional dentro del contexto del capitalismo industrial avanzado, pero con frecuencia son conformados simultáneamente por modos de pensamiento que representan una forma de analfabetismo político.

Pedagógicamente esto significa que una vez que se hace claro que los grupos subordinados son formados en prácticas de lenguaje y en identidades de clase constituidas dentro de relaciones de dominación y subordinación, podemos investigar por qué los estudiantes pueden resistir las prácticas culturales que son necesarias para la alfabetización crítica. También debemos desarrollar formas para ayudarles a apropiarse de los elementos de la cultura dominante que son fundamentales para la noción de la alfabetización conceptual. Este enfoque reside en la suposición de que se debe dar la oportunidad a los grupos subordinados para desarrollar habilidades, análisis y prácticas que puedan usar para comprender y transformar las relaciones que subyacen a la cultura dominante más que

simplemente ser incorporados o su lógica. La interacción compleja entre dominación, resistencia y alfabetización se hace clara en el trabajo de Finlay y Faith (1981). Al enseñar inglés en una universidad a la que asistían principalmente estudiantes de la clase trabajadora, descubrieron que sus estudiantes se rehusaban a escribir, no porque fueran "estúpidos" o descuidados sino porque veían la escritura como un modo de discurso alienante y cuya lógica parecía tener poco que ver con sus propias vidas. El código elaborado y el proceso de escritura representaban el dominio de "el otro", esto es, era reducido a "la palabra del maestro" o a escribir para obtener una calificación. Es innecesario decir que estos estudiantes abrigan un profundo recelo hacia los códigos y prácticas de lenguaje dominantes como portadores de significado. Veían las habilidades de la alfabetización no como algo diferente sino como algo a ser rechazado; por lo tanto, sus propias formas de discurso y el concepto de "alfabetización" no era "diferente, pero igual" sino "diferente y antagonista" (Donald, en prensa).

Una teoría radical de la alfabetización debe investigar los significados y prácticas culturales de diferentes grupos y empezar a determinar cómo pueden ser usadas sus naturalezas contradictorias para promover una comprensión crítica de la realidad. Por ejemplo, mientras que la resistencia a la alfabetización expresa una explosión en la lógica de la cultura dominante, falla también al no comprender cómo habilidades como la lectura y la escritura pueden ser usadas al servicio de un análisis crítico y una construcción social. A los estudiantes se les deben enseñar habilidades de alfabetización críticas que no sólo les ayuden a comprender por qué ellos resisten sino también que les posibilite reconocer lo que esta sociedad ha hecho de ellos y cómo en parte, ésta debe ser analizada y reconstruida de manera que pueda generar condiciones para la reflexión y la acción críticas más que para la pasividad y la indignación. Las habilidades de la alfabetización, en este caso, se convierten en herramientas que permiten a los estudiantes de la clase trabajadora apropiarse de aquellas dimensiones de su historia que han sido suprimidas así como de las habilidades que revelarán y explorarán los mitos y atracciones falsas que esconden las profundas divisiones y desigualdades del Estado capitalista. Esta tarea debe convertirse en la base y el objetivo de una alfabetización crítica.

## CONCLUSIÓN

### HACIA UNA NUEVA ESFERA PÚBLICA

[...] (L)a idea de que las escuelas pueden construir una nueva sociedad es parecida a la idea de que el mundo será redimido por los niños o que los niños de alguna manera salvarán a los adultos. Creo que ambas ideas son incorrectas. Nosotros no podemos dejar a nuestros niños la responsabilidad de redimir al mundo que echamos a perder, o cuando menos presenciamos ser destruido [...] yo no creo que un nuevo orden social puede ser construido a través de las escuelas. Sí creo que las escuelas serán una parte esencial de un nuevo orden que es construido a través del esfuerzo cooperativo de todos nosotros: maestros, mineros, obreros, profesionales — toda la gente que cree en el imperativo moral y social de lucha por un nuevo orden. Por lo tanto, encuentro que la cuestión crucial no debería ser, “¿tienen las escuelas el poder para cambiar a la sociedad?” sino, “¿qué poder pequeño podemos usar para trabajar con otros para cambiar a la sociedad?” y si comenzamos a cambiar a la sociedad, ¿cuál será el papel de nosotros como maestros en la construcción de un nuevo orden duradero?

KOHL, 1980.

La cita de Kohl es importante porque plantea cuestiones significativas acerca de la naturaleza de la escolarización y del papel que los maestros pueden desempeñar en la construcción de una sociedad más democrática. Implícito en estas observaciones se encuentra la suposición de que las escuelas, así como la mayoría de los espacios sociales, están marcados por contradicciones y luchas que preliminarmente sirven a la lógica de la dominación, pero también contienen las posibilidades de la práctica emancipatoria. Mas en este caso hay una restricción importante. Los papeles que las escuelas y los maestros pueden tener en la implantación de modos radicales de pedagogía sólo pueden ser comprendidos dentro de condiciones

históricas, sociales y económicas amplias que caracterizan a la sociedad en su conjunto. El desarrollo de esta suposición de Kohl es correcta en dos sentidos. Primero, las escuelas no pueden por sí mismas cambiar a la sociedad; segundo, los maestros tienen que desempeñar un papel doble en la lucha por una nueva sociedad. Esto es, pueden trabajar dentro y fuera de las escuelas para ayudar a aclarar tanto el valor como las limitaciones de la enseñanza radical. En esta dialéctica de la dominación y de la resistencia, de las experiencias y significados contradictorios que las escuelas ofrecen para el trabajo político, existe una brecha teórica respecto del valor y de las limitaciones de la pedagogía crítica cuyo propósito es la transformación de la sociedad y las relaciones de la vida diaria.

Se atribuye a Kohl haber planteado las preguntas correctas. Pero como he argumentado a lo largo de este libro, las respuestas a tales preguntas no serán encontradas en los legados teóricos que constituyen los discursos dominantes o radicales acerca de la escolarización. Las teorías radicales, en particular, han hecho contribuciones importantes para explicar las relaciones entre las escuelas y la sociedad dominante. Pero a la larga han fracasado al no poder escapar del pesimismo aplastante, debido a la incapacidad de vincular de manera dialéctica los problemas de la participación humana y de la estructura. Esto es, los teóricos radicales han establecido los fundamentos para una pedagogía que con frecuencia incapacita, en vez de capacitar las esperanzas y estrategias emancipatorias. Por lo tanto, es particularmente esencial para el desarrollo de teorías radicales de la escolarización ir más allá de las cuestiones sociales y culturales de la reproducción y asumir los problemas de la producción social y cultural, partiendo de cómo la sociedad se reproduce en favor del capital y sus instituciones y de cómo las "mayorías excluidas" tienen y pueden desarrollar instituciones, valores y prácticas que sirven a sus intereses autónomos. En términos más específicos, es crucial que un discurso crítico se establezca alrededor de la distinción entre formas radicales de escolarización y modos radicales de educación, mismas que son esenciales para el desarrollo de lo que previamente he etiquetado como valor cívico y esfera pública. En otras palabras, la pedagogía radical necesita un discurso que aclare las condiciones ideológicas y materiales necesarias para promover modos críticos y alternativos de escolarización para la clase trabajadora y otros grupos que llevan el peso de la opresión política y económica. El punto de partida de tal discurso



se debe centrar alrededor de la noción de la esfera pública y de las implicaciones que ésta tiene para la pedagogía radical y para la lucha política tanto dentro como fuera de las escuelas.

Como Habermas (1964) y otros<sup>1</sup> lo han señalado, la noción de esfera pública no es nueva. Históricamente, la esfera pública se gestó durante las etapas tempranas del capitalismo en el siglo XVII y originalmente representaba esos espacios ideológicos y materiales contruidos por la burguesía para interpretar, razonar y mediar a través de un discurso racionalmente conformado, cuestiones de la cultura y de la vida diaria y problemas de política y del Estado. El valor de la esfera pública, en su forma clásica liberal, residía en su definición y función como instrumento del cambio político y de la emancipación. Esto es cómo un conjunto de prácticas, instituciones y valores ofreció un espacio de mediación entre el Estado y la existencia privada. Además, estaba enraizada en un interés que apuntaba a la promoción de procesos emancipatorios a través de la autorreflexión y el discurso colectivo. La esfera pública liberal, en un sentido, puede ser entendida como una forma específica de práctica política que toma como preocupación central la organización de la experiencia humana para habilitar a los individuos para formular interpretaciones de la realidad social en una forma crítica y emancipatoria. El análisis de Hohendahl de la esfera pública se aclara en esta publicación:

La esfera pública burguesa [...] se constituyó en los siglos XVII y XVIII como una esfera (*sui generis*) situada entre el Estado absolutista y la sociedad burguesa, esto es, entre el mundo del trabajo social y el comercio de mercancías. Consiste en la disertación de personas privadas que críticamente niegan las normas políticas del Estado y su monopolio sobre la interpretación. El objeto del discurso es, por un lado, preguntas de literatura y de arte y, por el otro, la teoría y la práctica de la dominación absolutista. La opinión pública se institucionaliza con el objetivo de reemplazar los secretos políticos de toma de decisiones con una forma de dominación que es legitimada a través del consenso racional entre ciudadanos que participan. Este modelo de esfera pública no reconoce ni diferencias sociales ni privilegios. La igualdad de los miembros y la accesibilidad general son asumidas, aun si no pueden ser hechas realidad, en

<sup>1</sup> Además del trabajo de Habermas (1962, 1974) acerca de la esfera pública, existen comentarios importantes acerca del sujeto en Hohendahl (1974, 1979), Knodler-Bunte (1975), McCarthy (1978) y Paris (1975).

situaciones específicas. El potencial revolucionario del modelo es atribuido a que hace posible, hasta demanda, su aplicación a todos los grupos sociales. La esfera pública se distingue claramente tanto del Estado como del dominio privado (Hohendahl, 1979).

La noción de la esfera pública representa tanto un ideal como un referente para la crítica y la transformación social. Como un ideal, propone la necesidad de condiciones ideológicas y culturales necesarias para propiciar una ciudadanía activa. Esto es, expresa la necesidad de formar una ciudadanía ilustrada, capaz de racionalizar el poder a través del medio de la discusión pública en condiciones libres de dominación. Un elemento para la crítica se refiere a la cuestión de la brecha entre la promesa y la realidad de las esferas públicas liberales existentes. En un sentido, el concepto de la esfera pública revela el grado en el que la cultura ha llegado a ser una mercancía para ser consumida y producida como parte de la lógica de la reificación más que por el interés de la ilustración y de la autodeterminación. Enraizada en el mercado de los intereses y beneficiando al proceso de la acumulación de capital, la cultura ya no sirve como un objeto de discusión, esto es, como vehículo para la crítica individual y social. En vez de eso, "se ha convertido en una mercancía y es consumida conforme a esto, como una actividad de tiempo libre. Su objetivo es el de reproducir la fuerza del trabajo" (Hohendahl, 1979). Es igualmente importante reconocer que las alteraciones estructurales de las sociedades capitalistas del Oeste durante los siglos XIX y XX han viciado, en gran parte, las condiciones democráticas para la esfera pública. La democracia formal ha subsumido a la democracia sustantiva en la sociedad burguesa; detrás de la fachada de las elecciones y plebiscitos esconden los intereses económicos y políticos que vuelven apolíticas a las masas mientras que simultáneamente las explotan. Las discusiones colectivas han dado paso a las campañas publicitarias, anuncios y otras formas de legitimación; además, las desigualdades de clase, género y raciales vician las posibilidades de un discurso irrestricto y la oportunidad de todos los grupos sociales de "participar en la vida pública de acuerdo con (sus) intereses autoconscientes" (Aronowitz, 1973). Como un referente para la transformación social, la esfera pública suministra nuevas oportunidades para reformular la relación dialéctica entre los ámbitos socioculturales y el poder manifestado en el Estado y en el control de los medios de produc-

ción. En otras palabras, constituye el ámbito sociocultural de la sociedad como un terreno importante en la batalla ideológica por la apropiación del Estado, la economía y la transformación de la vida diaria. Ahora me remitiré a este problema, centrándome principalmente en el papel que los maestros pueden asumir en tal lucha.

Si una pedagogía racial ha de volverse conciente de sus propias limitaciones y fortalezas dentro de la sociedad existente, debe ser vista como un elemento que desempeña un papel importante pero limitado en la lucha de los grupos oprimidos por reclamar las condiciones ideológicas y materiales para organizar sus propias experiencias. En otras palabras, las escuelas tendrán que ser vistas sólo como un lugar significativo que ofrece "apertura" para la revelación de ideologías capitalistas (y otras ideologías opresivas), y para reconstruir relaciones más emancipatorias. Para los maestros, esto sugiere desarrollar una comprensión crítica de aquellos intereses políticos y económicos fuera de las escuelas que usurpan directamente los procesos de escolarización a través de las promulgaciones políticas, la distribución de recursos y las reducciones de impuestos. Las luchas dentro de las escuelas tienen que ser entendidas y vinculadas a las alianzas y formaciones sociales que pueden efectuar decisiones políticas relacionadas con el control y el contenido de la escolarización. En efecto, los maestros radicales tendrán que establecer conexiones orgánicas con aquellas mayorías excluidas que habitan los barrios, pueblos y ciudades en los que se localizan las escuelas. Por un lado, tal alianza señala la necesidad de incluir de manera activa a la gente de la clase trabajadora, a las minorías de color y a las mujeres en la conformación de las políticas y experiencias de la escuela. En vez de ser el objeto de la política escolar, estos grupos deben llegar a ser el sujeto de tal elaboración política. Además, aunque esa perspectiva corre en contra de la lógica conservadora del profesionalismo y pericia de los maestros, particularmente en Estados Unidos, ofrece nuevas posibilidades para la democratización de las escuelas y amplía las oportunidades del apoyo de las luchas de los maestros, por parte de la comunidad. Por otro lado, los maestros radicales tendrán que estar profundamente involucrados con las luchas que se encuentran fuera de los aparatos del Estado para desarrollar esferas públicas alternativas e instituciones contraeducacionales que ofrezcan las condiciones y cuestiones alrededor de las que la gente se pueda organizar en formas que reflejen sus propias necesidades y experiencias reales.

La noción de Johnson de ser activamente educativo, capta la esencia de esta estrategia.

Ser activamente educativo no es sólo cuestión de "llevar el sistema al público" o destruir mitos acerca de la educación. Implica aprender también. Implica investigación, centrándose alrededor de luchas particulares y cuestiones locales. Significa establecer vínculos con otras agencias locales —investigadores, activistas comunitarios, grupos de negros, grupos de mujeres— no para llevarlos por encima sino para aprender de sus experiencias y prácticas. Implica crear una ramificación real de la vida al nivel del barrio y del distrito electoral, algo que esperar activamente, vigorizando más que amortiguando, desarrollando comprensiones y compromisos socialistas. Implica extender esta actividad más allá de una membresía local estrecha, organizando eventos y actividades de una manera más abierta, sin el requisito del compromiso político inmediato de esos que participan (Johnson, 1981).

Como parte de esta perspectiva, los pedagogos radicales tendrán que abandonar la política izquierdista tradicional de asustar a los oprimidos con los límites de un discurso unitario. Ellos tendrán que insertar de nuevo la noción de lo concreto en una teoría de pedagogía radical y tomar en serio las necesidades específicas, problemas y preocupaciones de la vida diaria. La idea es, por supuesto, vincular lo personal y lo político a fin de comprender cómo el poder es reproducido, mediado y resistido en el nivel de la experiencia diaria. Inherente a esa comprensión, se encuentran los elementos teóricos de una política cultural que establece las precondiciones para la creación de esferas públicas alternativas.

Para los pedagogos radicales, el papel dual que surge de este análisis se centra en una distinción entre educación y escolarización. En efecto, esta distinción se refiere no sólo a las diferentes regiones o esferas de lucha, también señala diversos métodos de investigación y prácticas sociales. La educación tiene un vínculo directo con la creación de esferas públicas alternativas, y representa tanto un ideal como una estrategia en favor de una lucha por una democracia social y económica. Como la personificación de un ideal, se refiere a las formas de aprendizaje y acción basadas en un compromiso para eliminar las formas de opresión de clase, raza y género. Como un modo de desarrollo y crecimiento intelectual, su enfoque es político en el sentido más amplio; la educación trata con necesidades y problemas que surgen a partir de los grupos inclui-

dos, mientras que simultáneamente echa mano de los constructos teóricos que permiten a los participantes situar dichos problemas dentro de un contexto histórico, social y económico más amplio. En otras palabras, la educación, en la forma en que es usada en este contexto, tiene lugar fuera de las instituciones y esferas establecidas. Además, representa un conjunto de experiencias colectivamente producidas, organizadas alrededor de problemas y preocupaciones que permiten la comprensión crítica de la opresión diaria mientras que al mismo tiempo suministra el conocimiento y las relaciones sociales que se convierten en las bases para la lucha en contra de tal opresión. En efecto, la educación representa la categoría central para el desarrollo de esferas públicas alternativas. Se refiere a la crítica y a la reconstrucción de experiencias sociales basadas en formas nuevas de interacción comunicativa y en la reapropiación de modos culturales de comunicación. Como modo de producción, la educación "combate la influencia de la escuela, el lugar de trabajo y la cultura de masas al destruir las sensibilidades críticas" (Aronowitz, 1973). Como parte de una esfera pública alternativa, organiza y usa, donde es posible, la tecnología de la ciencia y los medios de comunicación masiva, para promover el diálogo y las formas democráticas de comunicación. Por supuesto, al situar la tecnología de la ciencia y los medios masivos de comunicación en las nuevas relaciones sociales también se vuelve parte de la tarea de ofrecer una nueva ideología y perspectiva del mundo a otros de la sociedad global.

Para los maestros, la educación señala la necesidad de trabajar con los adultos alrededor de problemas directamente relacionados con sus vidas y su capital cultural. Significa actuar no simplemente como maestros sino como ciudadanos, o si se quiere, como "educadores radicales", luchando para establecer una democracia social y económica. Como educadores radicales, podemos ayudar a destruir los mitos de que la educación y la escolarización son el mismo fenómeno; podemos criticar la noción de que la pericia y las credenciales académicas son las principales cualidades del "intelectual", de manera igualmente importante, podemos aportar, discutir y aprender de ejemplos históricos y contemporáneos en los que la gente de la clase trabajadora y otros se han unido para crear esferas públicas alternativas. Claramente, los elementos de la pedagogía democrática pueden ser expuestos no sólo a través de las relaciones sociales que los educadores radicales pudieran ayudar a establecer sino

también a partir de un examen de los ejemplos históricos específicos de las diferentes organizaciones, clubes, actividades culturales y producciones para los medios de comunicación masiva llevados a cabo, por ejemplo, por la clase trabajadora inglesa en los siglos XIX y XX (Thompson, 1966; Hakken, 1981),<sup>2</sup> o las tradiciones de la educación para trabajadores desarrolladas en Estados Unidos durante el inicio del siglo XX, etc. Resulta innecesario decir, que tal labor educativa también promovería el trabajo crítico de la escolarización misma y su relación con otras instituciones incluidas en la esfera pública liberal.

El concepto de educador radical también señala una perspectiva de teoría y práctica que necesita ser redefinida y reestructurada si el objetivo de crear esferas públicas alternativas ha de tomarse seriamente. Con frecuencia, la relación entre teoría y práctica ha sido reciclada en el terreno de la pedagogía política a fin de reproducir la división entre concepción y ejecución. Los maestros y otros tipos de "intelectuales" son vistos como teóricos y la gente que supuestamente se beneficia de esa teorización son los objetos y los agentes de la práctica. Tal perspectiva está devaluando el concepto de la pedagogía y la lucha radical y sufre de una completa confusión acerca de cómo los agentes humanos median y actúan en el mundo. En efecto, falla al no comprender que la gente en diferentes situaciones estructurales y sociales está teorizando constantemente en diferentes niveles de abstracción y dentro de diversos conjuntos de suposiciones y discursos ideológicos acerca de la naturaleza de la realidad social. La interacción entre la teoría y la práctica no se encuentra en el punto en el que los "radicales" suministran las prescripciones y los padres de familia, los trabajadores y los oprimidos los reciben y los utilizan; en vez de eso, se encuentra en el punto en donde estos diferentes grupos se reagrupan y plantean la pregunta fundamental de cómo ellos pueden esclarecer a cada uno de los otros y cómo a través de tal intercambio (de posiciones teóricas) puede emerger un modo de práctica en el que todos los grupos se puedan beneficiar. Esto no significa que a todas las teorías se les debería dar un peso igual —tal perspectiva es una forma de sinsen-

<sup>2</sup> El análisis de Haken (1980) es particularmente útil porque señala una serie de organizaciones e instituciones educativas establecidas por trabajadores en Sheffield, Inglaterra. Éstas incluyen el desarrollo de cursos de sindicatos, comités de investigación de trabajadores, programas de días libres para que los trabajadores desarrollen habilidades educativas, grupos independientes de educación política, etcétera.

tido relativista. Significa que el sujeto humano debería ser reintroducido en un proceso de teorización. Los reclamos verdaderos de perspectivas teóricas específicas tienen que ser analizados y mediados a través del diálogo en las relaciones sociales democráticas (se asume que los catedráticos universitarios, por ejemplo, pueden escuchar y aprender algo de los maestros, trabajadores, etc.). Para lograr dicho proceso es esencial la noción fundamental de crítica, que debería dar forma a tales intercambios y procesos. Más específicamente, la crítica debería ser organizada alrededor de modos de análisis históricos y sociológicos. Esto es, el “en sí mismo” y la sociedad en general, deben ser entendidos como socialmente contruidos e históricamente constituidos por las prácticas sociales que son contradictorias en su naturaleza pero que están ancladas en una totalidad de relaciones dialécticas, esto es, en la sociedad. Además, el análisis de las condiciones sociales, políticas y económicas que caracterizan a una sociedad determinada, y las restricciones que promueven deberían ser juzgadas contra preocupaciones éticas que consideren si la totalidad existente de las relaciones en esa sociedad deberían ser sostenidas o transformadas. Finalmente el proceso que dé forma a la teoría y a la práctica dentro de los parámetros de una esfera pública alternativa tiene que estar sustentado en una noción de trascendencia. Como se entiende aquí, la trascendencia se refiere a una visión afirmativa que considera el desarrollo de una nueva sociedad, una noción democrática de sociabilidad, y el desarrollo de condiciones sociales que maximizan las posibilidades individuales y sociales de expandir lo que Bahro (1978) llamó la “rica individualidad” de toda la gente.

La escolarización, como uso el término, es distinto al de educación, ya que tiene lugar dentro de instituciones que sirven a los intereses del Estado. Se trata de instituciones formales directa o indirectamente vinculadas con el Estado a través de fondos públicos o de requisitos de certificación. Dentro de estas instituciones, los individuos que asumen el papel de maestro radical con frecuencia se encuentran afectados en su labor por restricciones estructurales e ideológicas que tanto limitan como capacitan, en varios grados, sus oportunidades de desarrollar modos críticos de pedagogía. Ya que he presentado en detalle, a lo largo de este libro, elementos de lo que considero es una pedagogía radical en los marcos escolares, limitaré mis observaciones acerca del papel de los maestros radicales, a unas pocas preocupaciones. Primero, como maestros, los

radicales deben empezar por sus propias perspectivas teóricas y sociales respecto de sus ideas acerca de la sociedad, de la enseñanza y de la emancipación. Los maestros no pueden escapar de sus propias ideologías (y en algunos casos deben abrazarlas) y es importante que comprendan lo que la sociedad ha hecho de nosotros, qué es en lo que creemos y cómo podemos minimizar los efectos sobre nuestros estudiantes de esas partes de nuestras historias “sedimentadas” que reproducen los intereses y valores dominantes. Los maestros trabajan bajo restricciones, pero aun dentro de éstas es posible estructurar y dar forma a las experiencias del salón de clases; necesitan también ser autoconscientes acerca de qué intereses guían tal conducta. Dicho de otra manera, como maestros necesitamos penetrar en nuestras propias historias e intentar comprender cómo los problemas de clase, cultura, género y raza han dejado su impresión sobre lo que pensamos y actuamos. Segundo, los educadores radicales deben esforzarse por hacer posible la democracia escolar. Esto es particularmente importante cuando se trata de trabajar con grupos fuera de la escuela para darles a ellos una voz, como lo mencioné previamente, en el control y en la participación en el currículum y en la política escolares. La democratización de la escolarización también implica la necesidad por parte de los maestros de construir alianzas con otros maestros. Dichas alianzas no sólo deben dar crédito a la extensión de relaciones sociales en las esferas del orden público conformadas democráticamente, también necesitan promover nuevas formas de relaciones sociales y modos de pedagogía dentro de la escuela misma. La estructura celular de la enseñanza es uno de los peores aspectos de la división del trabajo. La taylorización del proceso de trabajo, como se manifiesta en las escuelas, representa una de las más grandes restricciones estructurales que enfrentan los maestros, esto es, aísla a los maestros y reifica formas jerárquicas de toma de decisiones y modos autoritarios de control. Finalmente, debe recordarse que la pedagogía radical, dentro o fuera de las escuelas, implica vincular la crítica con la transformación social y, como tal, significa tomar riesgos. Estar comprometido con una transformación radical de la sociedad existente en todas sus manifestaciones, siempre ubica al individuo o al grupo en la posición de perder el trabajo, la seguridad y, en algunos casos, los amigos. Con frecuencia, como radicales, somos impotentes ante tales repercusiones y el único consuelo es saber que otros están luchando también, que los valores e ideas por



los que uno lucha están enraizados no sólo en principios éticos sino en una obligación con el pasado, con nuestras familias, amigos y camaradas que han sufrido bajo estos deprimentes sistemas de opresión. Por supuesto, también combatimos por el futuro —por nuestros hijos y por la promesa de una sociedad más justa.

Lo que esto sugiere es que la pedagogía radical necesita ser conformada por una fe apasionada en la necesidad de luchar para crear un mundo mejor. En otras palabras, la pedagogía radical necesita una visión que honre no lo que es sino lo que pudiera ser, que vea más allá del futuro inmediato y que vincule la lucha con un nuevo conjunto de posibilidades humanas. Es un llamado a la utopía concreta. Es un llamado a crear modos alternativos de experiencia, esferas públicas que afirmen la fe propia en la posibilidad de correr riesgos creativos, de comprometer la vida para enriquecerla; significa apropiarse del impulso crítico para dejar clara la distinción entre la realidad y las condiciones que encubren sus posibilidades. Ésta es una tarea que enfrentaremos si construimos una sociedad donde las esferas públicas alternativas no sean ya necesarias.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T.W. (1967a), *Prims*, trad. Samuel y Shierry Weber, Londres, Neville Spearman.
- \_\_\_\_ (1967b), "Sociology and psychology", parte I, en *New Left Review*, 46.
- \_\_\_\_ (1968), "Sociology and psychology", parte II, en *New Left Review*, 47.
- \_\_\_\_ (1969), "Scientific experiences of a European scholar in America", en *The intellectual migration*, ed. Donald Fleming y Bernard Bailyn, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Adorno, T.W., y M. Horkheimer (1972), *Dialectic of Enlightenment*, trad. John Cummings, Nueva York, Seabury Press.
- \_\_\_\_ (1973), *Negative dialectics*, Nueva York, Seabury Press.
- \_\_\_\_ (1975), "The culture industry reconsidered", en *New German Critique*, 6 (otoño).
- \_\_\_\_ (1976), "On the logic of social sciences", en *The positivist dispute in German sociology*, T.W. Adorno et. al., Londres, Heinemann.
- \_\_\_\_ (1978), "On culture and administration", *Telos*, 37 (otoño).
- Agger, B. (1978), "Work and authority in Marcuse and Habermas", en *Human Studies*, 2(3) (julio).
- Althusser, Louis (1969), *For Marx*, Nueva York, Vintage Books [*La revolución teórica de Marx*, México, Siglo XXI, 1967].
- \_\_\_\_ (1970), *Reading Capital*, Londres, New Left Books [*Para leer*, "El capital", México, Siglo XXI, 1969].
- \_\_\_\_ (1971), "Ideology and the ideological state apparatuses", en *Lenin and philosophy, and other essays*, trad. Ben Brewster, Nueva York, Monthly Review Press.
- Andrews, B., y D. Hakken (1977), "Educational technology: A theoretical discussion", en *College English*, 39 (septiembre).
- Anyon, J. (1979a), "Ideology and U.S. history textbooks", en *Harvard Educational Review*, 49.
- \_\_\_\_ (1979b), "Structure and power of individuals", en *Theory and Research in Social Education*, 7.
- \_\_\_\_ (1980), "Social class and the hidden curriculum of work", en *Journal of Education*, 162 (invierno).
- \_\_\_\_ (1981a), "Elementary schooling and distinctions of social class", en *Interchange*, 12.
- \_\_\_\_ (1981b), "Social class and school knowledge", en *Curriculum Inquiry*, 11(1) (primavera).
- Apel, K.O. (1977), "The a-priori of communication and the foundation of

- the humanities", en *Understanding social inquiry*, ed. Fred Dallmay y Thomas McCarthy, Indiana University of Notre Dame Press.
- (1979), "Types of social science in the light of human cognitive interests", en *Philosophical disputes in the social sciences*, ed. S.C. Brown, Sussex, Harvester Press.
- (1980), "Towards a transformation philosophy", Boston y Londres, Routledge y Kegan Paul.
- Appelbaum, R. (1979), "Born again in functionalism? A reconsideration of Althusser's structuralism", en *Insurgent Sociologist*, 9.
- Apple, M.W. (1971), "The hidden curriculum and the nature of conflict", en *Interchange*, 2 (4).
- (1979), *Ideology and curriculum*, Londres y Boston, Routledge y Kegan Paul.
- (1981), "Curriculum form and the logic of technical control", en *Rethinking curriculum studies*, ed. L. Barton, R. Meighan, y S. Walker, Lewes, Inglaterra, Falmer Press.
- (1982), *Education and power*, Boston, Routledge y Kegan Paul.
- Apple, M.W. y W. Feinberg, próximamente en "On the dangers of deskilling teacher education", en *Compact: The journal of the Education Commission of the States*.
- Apple, M.W. y N. King (1977), "What do schools teach?", en *Humanistic education*, Berkeley, McCutchan.
- Arato, A. y E. Gebhardt, editores (1978), *The essential Frankfurt School reader*, Nueva York, Urizen Books.
- Arnot, M. (1981), "Culture and political economy: Dual perspectives on the sociology of women's education", *Educational Analysis*, 3 (1).
- Arnot, M. y G. Whitty (1982), "From reproduction to transformation: Recent radical perspectives on the curriculum from the U.S.A.", en *British Journal of Sociology of Education*, 3 (1).
- Aronowitz, S. (1973), *False promises*, Nueva York, McGraw-Hill.
- (1976), "Enzenberger on mass culture: A review essay", en *Minnesota Review*, 7 (otoño).
- (1977), "Marx, Braverman, and the logic of Capital", *Insurgent Sociologist*, 8 (2, 3) (abril).
- (1980), "Science and ideology", en *Current Perspectives in Social Theory*, 1.
- (1981a) *The crisis in historical materialism: Class, politics, and culture in Marxist theory*, Nueva York, Bergin.
- (1981b), "Redefining literacy", en *Social Policy* (septiembre-octubre).
- Bachelard, G. (1968), *The philosophy of no*, Nueva York, Orion Press.
- Bahro, R. (1978), *The alternative in Eastern Europe*, Londres, New Left Books.
- Bantock, G.H. (1968), *Culture, industrialization, and education*, Londres, Routledge y Kegan Paul.

- Baron, S., D. Finn, N. Grant, M. Green y R. Johnson (1981), *Unpopular education*, Londres, Hutchinson y Co.
- Barr, R., D. Barth, y S.S. Shermis (1977), *Defining the social studies*, Washington, D.C., National Council for the Social Studies.
- Barret, M. (1980), *Women's oppression today*, Londres, Verso Books.
- \_\_\_\_ (1981), "Materialist aesthetics", *New Left Review*, 126.
- Barth, J.L. y S.S. Shermis (1979), "Defining social problems", en *Theory and Research in Social Education*, 7 (1).
- Barthes, R. (1957), *Mythologies*, París, Seuil [*Mitologías*, México, Siglo XXI, 1980].
- \_\_\_\_ (1975), *S/Z*, Londres, Jonathan Cape. [*S/Z*, México, Siglo XXI, 1980].
- \_\_\_\_ (1977), *Image, music, text: essays*, Londres, Fontana.
- Bates, R. (1981), "New developments in the new sociology of education", *British Journal of Sociology of Education*, 1 (1) (marzo).
- Baudelot, C. y R. Establet (1971), *L'école capitaliste*, París, Maspero [*La escuela capitalista*, México, Siglo XXI, 1975].
- Becker, H. (1961), *Boys in white*, Chicago, University of Chicago Press.
- Bee, B. (1980), "The politics of literacy", en *Literacy and revolution: The pedagogy of Paul Freire*, ed. Robert Mackie, Londres, Pluto Press.
- Benet, J. y A.K. Daniels, eds. (1980), *Education: Straitjacket or opportunity*, New Brunswick, N.J., Transaction Books.
- Benjamin, J. (1977), "The end of internationalization: Adorno's social psychology", en *Telos*, 32 (verano).
- Benjamin, W. (1969), *Illuminations*, ed. Hannah Arendt, Nueva York; Schocken (1974), en *Über den Begriff der Geschichte. Gesammelte Schriften*, 1 (2), ed. Rolf Tiedemann y Hermann Schweppenhäuser, Abhandlungen, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- \_\_\_\_ (1977), *The origin of German tragic drama*, trad. John Osborne, Londres, New Left Books.
- Bennett, T. (1979), *Formalism and marxism*, Londres, Methuen.
- \_\_\_\_ (1980a), "Popular culture: A teaching object", en *Screen Education*, 34 (primavera).
- \_\_\_\_ (1980b), "The not-so-good, the bad, and the ugly", en *Screen Education*, 36 (otoño).
- \_\_\_\_ (1981), *Popular culture: History and theory*, Londres, Open University Press.
- Berggren, C. y L. Berggren (1975), *The literacy process: A practice in domestication or liberation*, Londres, Writers and Readers Publishing Cooperative.
- Berlak, H. (1977), "Human consciousness, social criticism, and civic education", en *Rationales for citizenship education*, ed. James P. Shaver, Arlington, VA, National Council for the Social Studies.
- Bernstein, B. (1977), *Class, codes and control*, vol. 3, *Towards a theory of educational transmission*, 2a. ed., Londres, Routledge y Kegan Paul.
- \_\_\_\_ (1982), "Codes, modalities, and the process of cultural reproduction:

- a model", en *Cultural and economic reproduction in education*, ed. Michel Apple, Boston, Routledge y Kegan Paul.
- Bernstein, R.J. (1976), *The restructuring of social and political thought*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- Best, M. y W. Connolly (1979), "Politics and subjects: The limits of structural marxism", *Socialist Review*, 9 (6).
- Bisseret, N. (1979), *Education, class language and ideology*, Boston, Routledge y Kegan Paul.
- Bleich, D. (1975), *Readings and feelings: An introduction to subjective criticisms*, Urbana, III, National Council for Teachers of English.
- Bobbit, F. (1918), *The curriculum*, Boston, Houghton-Mifflin.
- Boggs, C. (1976), *Gramsci's marxism*, Londres, Pluto Press.
- Bourdieu, P. (1962), *The Algerians*, Boston, Beacon.
- \_\_\_\_ (1967), "Systems of education and systems of thought", en *International Social Science Journal*, 20 (4).
- \_\_\_\_ (1968a), "Outline of a theory of art perception", en *International Social Science Journal*, 20 (4).
- \_\_\_\_ (1968b), "Structuralism and theory of sociological knowledge", *Social Research*, 35 (4).
- \_\_\_\_ (1973), "The three forms of theoretical knowledge", *Social Science Information*, 12 (1).
- \_\_\_\_ (1975), "The specificity of the scientific field and the social conditions of the progress of reason", *Social Science Information*, 14 (6).
- Bourdieu, P. y J.C. Passeron (1977a), *Reproduction in education, society and culture*, Beverly Hills, Cal., Sage.
- \_\_\_\_ (1977b), *Outline of theory and practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- \_\_\_\_ (1977c), "Cultural reproduction and social reproduction", en *Power and ideology in education*, ed. Jerome Karabel, A.H. Halsey, Nueva York, Cambridge University Press.
- \_\_\_\_ (1978), "Sport and social class", *Social Science Information*, 17 (6).
- \_\_\_\_ (1978), "Symbolic violence", en *Critique of Anthropology*, 4 (13, 14).
- \_\_\_\_ (1980a), "The production of belief: Contributions to an economy of symbolic goods", en *Media, Culture and Society*, 2 (3).
- \_\_\_\_ (1980b), "The aristocracy of culture: Review of the works of E. Gombrich", en *Media, Culture and Society*, 2 (3).
- Bowers, C.A. en prensa, "Reproduction of technological consciousness: Locating the ideological foundations of a radical pedagogy", *Teachers College Record*.
- \_\_\_\_ (1981), "Linguistic roots of cultural hegemony in Freire's pedagogy", mimeo., Dept. of Educational Policy and Management, University of Oregon, Eugene.
- Bowles, S. y H. Gintis (1976), *Schooling in capitalist America*, Nueva York, Basic Books.

- \_\_\_\_ (1980), "Contradiction and reproduction in educational theory", en *Schooling, ideology and the curriculum*, ed. Len Barton et al., Sussex, Falmer Press.
- Boyd, W.L. (1978), "The changing politics of curriculum policy making for American schools", *Review of Educational Research*, 48 (4).
- Boyne, R.D. (1979), "Breaks and problematics", *Philosophy and Social Criticism*, 6 (2).
- Bredo, E. y W. Feinberg (1974), "Meaning, power and pedagogy", *Journal of Curriculum Studies*, 11 (4).
- Brines, P. (1979-1980), "Toward an uncertain marxism", *Radical History Review* 22 (invierno).
- Brenkman, J. (1979), "Mass media: From collective experience to the culture of privatization", *Social Text*, 1.
- Brown, B.F. (1977), *Education for responsible citizenship: The report of the National Task Force on Citizenship Education*, Nueva York, McGraw-Hill.
- Brown, J. (1981), "Into the minds of babes: Journey through recent children's books", en *Radical History*, 25 (octubre).
- Brown, S.C., ed. (1979), *Philosophical disputes in the social sciences*, Sussex, Harvester Press.
- Bruner, J. (1960), *The process of education*, Cambridge, Mass., Harvester Press.
- Buck-Morss, S. (1977), *The origins of negative dialectics*, Nueva York, Free Press. [Origen de la dialéctica negativa, México, Siglo XXI, 1981].
- \_\_\_\_ (1981a), "Walter Benjamin-Revolutionary writer", parte I, *New Left Review* (128).
- \_\_\_\_ (1981b), "Walter Benjamin-Revolutionary writer", parte II, *New Left Review* (129).
- Buswell, C. (1980), "Pedagogic change and social change", en *British Journal of Sociology of Education*, 1 (13).
- Cagen, E. (1978), "Individualism, collectivism, and radical educational reform", *Harvard Educational Review*, 48.
- Callinicos, A. (1977), *Althusser's marxism*, Londres, Pluto Press.
- Carnoy, M. y H. Levin (1976), *The limits of educational reform*, Nueva York, McKay.
- Castells, M. y E. De Ipola, (1979), "Epistemological practice and the social sciences", en *Critical Sociology*, ed. J.W. Freiberg, Londres, Halsted Press.
- Clark, B. y H. Gintis (1978), "Rawlsian justice and economic systems", *Philosophy and Public Affairs*, 7 (4) (verano).
- Clarke, J., et al., eds. (1979), *Working class culture: Studies in history and theory*, Londres, Hutchinson.
- Cohen, J. (1977), "Review of the theory of need in Marx by Agnes Heller", *Telos*, 33.
- Connel, E.W., D.J. Ashenden, S. Kessler y G.W. Dowsett (1982), *Making the difference*, Sydney, George Allen y Unwin.

- Connel, R.W., *et al.*, (1981), "Class and gender dynamics in a ruling-class school", *Interchange*, 12 (2, 3).
- Connerton, P., ed. (1976), *Critical sociology*, Londres, Penguin Books.
- Corrigan, P. (1979), *Schooling the smash street kids*, Londres, Macmillan Press.
- Coward, R. y J. Ellis (1977), *Language and materialism*, Londres, Routledge y Kegan Paul.
- Charters, W.W. (1923), *Curriculum construction*, Nueva York, Macmillan.
- Cherryholmes, C. (1979), "Citizenship education as critical decision making", Documento presentado en la junta anual de la American Educational Research Association, San Francisco, abril.
- (1980), "Social knowledge and citizenship education: Two views of truth and criticism", en *Curriculum Inquiry*, 10 (2) (verano).
- Dale, R. (1977), "Implications and rediscovery of the hidden curriculum for the sociology of teaching", en *Identity and structure: Issues in the sociology of education*, ed. Dennis Gleeson, Driffen, Inglaterra, Nafferton Books.
- Davies, D. (1981), *Popular culture, class and schooling*, Londres, Open University Press.
- Derrida, J. (1977), *Of grammatology*, Baltimore, Johns Hopkins Press [*De la gramatología*, México, Siglo XXI, 1971].
- Dewey, J. (1916), *Democracy and education*, Nueva York, Macmillan.
- Donald, J. (en prensa), *Language, literacy and schooling*, Londres, Open University Press.
- Donzelot, J. (1980), *The policies of families*, trads. Robert Hurley, Nueva York, Pantheon.
- Douglas, M., ed. (1973), *Rules and meaning*, Londres, Penguin Books.
- Dreeben, R. (1968a), *On what is learned in schools*, Reading, Mass., Addison Wesley.
- (1968b), "The contribution of schooling to the learning of norms", *Socialization and schools*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Dreier, P. (1980), "Socialism and cynicism; An essay on politics, scholarship, and teaching", en *Socialist Review*, 10(5) (sept.-oct.).
- Dreizel, H.P. (1977), "On the meaning of political culture", en *Beyond the crisis*, ed. Norm Birnbaum, Nueva York, Oxford University Press.
- Durkheim, E. (1969), *L'évolution pédagogique en France*, París, Presses Universitaires de France.
- Eagleton, T. (1978), *Criticism and ideology*, Londres, Verso.
- Eco, U. (1976), *A theory of semiotics*, Bloomington, Indiana University Press.
- Edwards, R. (1979), *Contested terrain*, Nueva York, Basic Books.
- Ehrman, L.H. (1979), "Implications for teaching citizenship", en *Social Education*, 32 (nov.-dic.).
- Elasser, N., y V.P. John-Steiner (1977), "An interactionist approach to advancing literacy", *Harvard Educational Review*, 47(3) (agosto).

- Engle, S. (1960), "Decision making: The heart of social studies instruction", en *Social Education*, 24 (noviembre).
- Entwistle, H. (1979), *Antonio Gramsci: Conservative schooling for radical politics*, Boston, Routledge y Kegan Paul.
- Enzenberger, H.M. (1974), *The consciousness industry*, Nueva York, Seabury Press.
- Erben, M. y D. Gleeson (1977), "Education as reproduction: A critical examination of some aspects of the work of Louis Althusser", en *Society, state and schooling*, ed. G. Whitty y M. Young, Sussex, Falmer Press.
- Ewen, S. (1976), *Captains of consciousness: Advertising and the social roots of the consumer culture*, Nueva York, McGraw-Hill.
- Feenberg, A. (1981), *Lukacs, Marx, and the sources of critical theory*, Totowa, N.J., Rowman y Littlefield.
- Feinberg, W. (1975), *Reason and rhetoric: The intellectual foundations of twentieth century liberal reform*, Nueva York, Wiley.
- (1980), "Educational studies and the disciplines of educational understanding", *Educational Studies*, 10(4) (invierno).
- Fenton, E. (1966), "A structure of history", en *Concepts and structure in the new social science curricula*, ed. Irving Morrisett, Nueva York, Holt, Rinehart y Winston.
- Finlay, L.S. y V. Faith (1979), "Illiteracy and alienation in American colleges: Is Paulo Freire's pedagogy relevant?", *Radical Teacher*, 16 (diciembre).
- Foucault, M. (1972), *The archeology of knowledge and the discourse of language*, Nueva York, Harper y Row [*La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 1970].
- (1977), *Discipline and punishment: The birth of the prison*, Nueva York [Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión, México, Siglo XXI, 1976].
- (1979), *Power, truth, and strategy*, Sydney, Federal Publications.
- (1980), *Power and knowledge: Selected interviews and other writings*, ed. C. Gordon, Nueva York, Pantheon.
- Franklin, B.M. (1974a), "The curriculum field and the problem of social control, 1919-1938: A study in critical theory", Ph. D. diss., University of Wisconsin, Madison.
- (1974b), "Education for social control", *History of education quarterly*, 14.
- (1976) "Technological models and the curriculum field", en *Educational forum* (marzo).
- Frazier, N., y M. Sadker (1973), *Sexism in school and society*, Nueva York, Harper y Row.
- Freire, P. (1970), *Cultural action for freedom*, Cambridge, Mass., Harvard Educational Review Monograph (1). [*La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 1969].
- Freud, S. (1949), *Civilization and its discontents*, Londres, Hogarth Press [*El malestar en la cultura*, en *Obras completas*, vol. 21, Buenos Aires, Amorrortu, 1976].



- Friedman, G. (1981), *The political philosophy of the Frankfurt School*, Ithaca, N.Y., Cornell University Press.
- Friedman, J. (1978), "The epistemology of social practice: A critique of objective knowledge", *Theory and Society*, 6 (1).
- \_\_\_\_ (1973), *Pedagogy of the oppressed*, Nueva York, Seabury Press.
- \_\_\_\_ (1978a), *Education for critical consciousness*, Nueva York, Seabury Press.
- \_\_\_\_ (1978b), *Pedagogy in process*, Nueva York, Seabury Press.
- Fromm, E. (1941), *Escape from freedom*, Nueva York, Farrar y Rinehart.
- \_\_\_\_ (1947), *Man for himself*, Nueva York, Farrar y Rinehart.
- \_\_\_\_ (1955), "The human implications of instinctive 'radicalism' ", *Dissent*, 4 (otoño).
- \_\_\_\_ (1962), *Beyond the chains of illusion: My encounter with Marx and Freud*, Nueva York, Simon y Shuster.
- \_\_\_\_ (1970), *The crisis of psychoanalysis*, Nueva York, Holt, Rinehart y Winston.
- Gadamer, H.G. (1977), *Philosophical hermeneutics*, trads. David E. Linge, Berkeley, University of California Press.
- Giarelli, J. (en prensa), "The cognitive developmental theory of moralization: Toward a radical reconstruction", *Journal of Education*.
- Giddens, A. (1979), *Central problems in social theory*, Berkeley, University of California Press.
- Gintis, H. (1980), "Communications and politics: Marxism and the problem of liberal democracy", en *Socialist Review*, 2-3.
- Giroux, H.A. (1978), "Writing and critical thinking in the social studies", *Curriculum Inquiry*, 8(4).
- \_\_\_\_ (1979), "Schooling and the culture of positivism: Notes on the death of history", *Educational Theory*, 29(4).
- \_\_\_\_ (1979-1980), "Mass culture and the rise of the new illiteracy: Implications for reading", *Interchange*, 10(4).
- \_\_\_\_ (1980), "Essay review of Antonio Gramsci: Conservative schooling for radical politics", en *Telos*, 37 (otoño).
- \_\_\_\_ (1981), *Ideology, culture, and the process of schooling*, Filadelfia, Temple University Press.
- Giroux, H.A. y A.N. Penna (1979), "Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum", *Theory and Research in Social Education*, 7(1) (primavera).
- Giroux, H.A. y D. Purple, (1982), *The hidden curriculum and moral education illusion of insight*, Berkeley, McCutchan.
- Glenason, D. y G. Whitty (1976), *Developments in social studies teaching*, Londres, Open Books.
- Goldman, L. (1976), "These on the use of the concept of 'World View' in the history of philosophy", en *Cultural creation*, ed. Lucien Goldman, St. Louis, Telos Press.
- Gouldner, A. (1976), *The dialectic of ideology and technology: The origins,*

- grammar, and future of ideology*, Nueva York, Seabury Press.
- \_\_\_\_ (1979), *The future of intellectuals and rise of the new class*, Nueva York, Seabury Press.
- \_\_\_\_ (1980), *Two marxisms: Contradictions and anomalies in the development of theory*, Nueva York, Seabury Press.
- Grace, G. (1978), *Teachers, ideology and control: A study in urban education*, Boston y Londres, Routledge y Kegan Paul.
- Graham, P. (1981), "Literacy: A goal for secondary Schools", *Daedalus*, 110 (3) (verano).
- Gramsci, A. (1971), *Selections from prison notebooks*, ed. y trads. Quinten Hoare y Geoffrey Smith, Nueva York, International Publishers.
- Gray, W. (1956), *The teaching of reading and writing*, UNESCO, Monographs on Fundamental Education (10), París-UNESCO.
- Greene, M. (1978), *Landscapes of learning*, Nueva York, Teachers College Press.
- Gross, H. (1979), "Adorno in Los Angeles: The intellectual emigration", *Humanities in Society*, 2 (4) (otoño).
- Habermas, J. (1962), *Strukturwandel der Öffentlichkeit*, Neuwied, Luchterhand.
- \_\_\_\_ (1971a), *Knowledge and human interest*, Boston, Beacon Press.
- \_\_\_\_ (1971b), *Toward a rational society*, Boston, Beacon Press.
- \_\_\_\_ (1973), *Theory and practice*, Boston, Beacon Press.
- \_\_\_\_ (1974), "The public sphere: An encyclopedia article (1964)", *New German Critique* (3) (otoño).
- \_\_\_\_ (1975), *Legitimation crisis*, Boston, Beacon Press.
- \_\_\_\_ (1979), *Communication and the evolution of society*, trads. Thomas McCarthy, Boston, Beacon Press.
- \_\_\_\_ (1980), "Psychic Thermidor and the rebirth of rebellious subjectivity", *Berkeley Journal of Sociology*, 25.
- Hahn, H. (1933), "Logik Mathematik and Naturerkennen", en *Einheitswissenschaft*, ed. Otto Neurath *et al.*, Viena, s.e.
- Hakken, D. (1980), "Workers' education and the reproduction of working class culture", *Anthropology and Education Quarterly*, 11(4) (invierno).
- Hall, S. (1981), "Cultural studies: Two paradigms", en *Culture, ideology, and social process*, ed. T. Bennett *et al.*, Londres, Batsford Academic & Educationa.
- Hall, S. y T. Jefferson (1976), *Resistance through rituals*, Londres, Hutchinson & Co.
- Hanna, P. y J. Lee (1968), "Generalizations from the social sciences", en *Structure in the social studies*, Washington, D.C., National Council for the Social Studies.
- Hargreaves, A. (1982), "Resistance and relative autonomy theories", *British Journal of Sociology of Education*, 3(2).
- Hargreaves, D. (1967), *Social relations in a secondary school*, Londres, Routledge y Kegan Paul.

- Harty, S. (1979), *Hucksters in the classroom: A review of industry propaganda in school*, Washington, D.C., Center for Study of Responsive Law.
- Hebdige, D. (1979), *Subculture: The meaning of style*, Londres, Methuen.
- Held, D. (1980), *Introduction to critical theory: Horkheimer to Habermas*, Berkeley, University of California Press.
- Heller, A. (1974), *The theory of need in Marx*, Londres, Allison y Busby.
- \_\_\_\_ (1976), "Marx's theory of revolution and the revolution in everyday life", en *The humanization of socialism: Writings of the Budapest School*, ed. A. Heller et al., Londres, Allison y Bushby.
- Hirst, P. (1979), *On law and ideology*, Atlantic Highlands, N.J., Humanities Press.
- Hogan, D. (1979), "Capitalism, liberals, and schooling", *Theory and Society*, 8 (3) (noviembre).
- Hoggart, R. (1958), *The uses of literacy*, Londres, Pelican.
- Hohendahl, P. (1974), "Jurgen Habermas: 'The public sphere (1964)'", *New German Critique* (4) (otoño).
- \_\_\_\_ (1979), "Critical theory, public sphere, and culture: Jurgen Habermas and his critics", *New German Critique* (16) (invierno).
- Holly, D. (1977), "Education and the social relations of a capitalist society", en *Society, state and schooling*, ed. Michael Young y Geoff Whitty, Lewes, Inglaterra, Flamer Press.
- Horkheimer, M. (1972), *Critical theory*, Nueva York, Seabury Press.
- \_\_\_\_ (1974), *Eclipse of reason*, Nueva York, Seabury Press.
- Iglitzin, L.B. (1972), "Political education and sexual liberation", *Politics and Society* (invierno).
- Jackson, P. (1968), *Life in classrooms*, Nueva York, Holt, Rinehart y Winston.
- Jacoby, R. (1975), *Social amnesia*, Boston, Beacon Press.
- \_\_\_\_ (1980), "What is conformist marxism?", *Telos*, 45 (otoño).
- \_\_\_\_ (1981), *Dialectic of defeat: Contours of western marxism*, Nueva York, Oxford University Press.
- Jameson F. (1971), *Marxism and form*, Princeton, N.J., Princeton University Press.
- \_\_\_\_ (1979), "Reification and utopia in mass culture", *Social Text*, 1 (invierno).
- Jay, M. (1973), *The dialectical imagination. A history of the Frankfurt School and the Institute of Social Research 1923-1950*, Boston, Little, Brown.
- Johnson, R. (1976), "Notes on the Schooling of the English working class, 1780-1850", en *Schooling and capitalism: A sociological reader*, ed. Roger Dale, Geoff Esland y Madeleine MacDonald, Boston y Londres, Routledge y Kegan Paul.
- \_\_\_\_ (1979a), "Three problematics: elements of a theory of working class Culture", en *Studies in history and theory*, ed. John CLark et al., Londres, Hutchinson.
- \_\_\_\_ (1979b), "Histories of culture/theories of ideology: Notes on an

- impasse", en *Ideology and cultural production*, ed. Michele Barret et al., Nueva York, St. Martin's Press.
- (1981), "Socialism and popular education", *Socialism and Education*, 8 (1) (primavera).
- Karabel, J. (1976), "Revolutionary contradictions: Antonio Gramsci and the problem of intellectuals", *Politics and Society* 6 (2).
- Karabel, J. y A.H. Halsey, eds. (1977), *Power and ideology in education*, Nueva York, Oxford University Press.
- Katz, M. (1968), *The irony of early school reform*, Boston, Beacon Press.
- Keddie, N. (1971), "Classroom knowledge", en *Knowledge and control*, ed. M.F.D. Young, Londres, Collier-Macmillan.
- Kellner, D. (1978), "Ideology, marxism, and advanced capitalism", *Socialist Review*, 8(6) (nov.-dic.).
- Kliebard, H. (1979a), "The drive for curriculum change in the United States 1890-1958", parte I, "The ideological roots of curriculum as a field specialization", *Journal of Curriculum Studies*, 11(3).
- (1979b), "The drive for curriculum change in the United States, 1890-1958", parte II, "From local reform to national preoccupation", *Journal of Curriculum Studies*, 11(4).
- Knodler-Bunte, E. (1975), "The proletarian public sphere and political organization", *New German Critique* (4) (invierno).
- Kohl, H. (1980), "Can the schools build a new social order?", *Journal of Education*, 162(3) (verano).
- Kohlberg, L. (1973), "Moral development and the new social studies", *Social Education* (mayo).
- Kohlberg, L. y R. Meyer (1972), "Development as the aim of education", *Harvard Educational Review*, 42 (4).
- Kress, G. y R. Hodge (1979), *Language as ideology*, Londres, Routledge y Kegan Paul.
- Labov, W. (1972), "Logic of non-standard English", en *Language and social context*, ed. Pier Paolo Giglioli, Harmondsworth, Inglaterra, Penguin.
- Lacan, J. (1977), *Escrits: A selection*, Nueva York, Norton [*Escritos*, México, Siglo XXI, 1984, 2 vols.].
- Lacey, C. (1970), *Hightown grammar: The school as a social system*, Manchester, Inglaterra, Manchester University Press.
- (1982), revisión de *Ideology, culture and schooling* de Henry Giroux, y *Dilemmas of schooling*, de Ann y Harold Berlak, en *Times Literary Supplement*, 22 (enero).
- Laclau, E. (1977), *Politics and ideology in marxist theory*, Londres, New Left Books [*Política e ideología en la teoría marxista. Capitalismo, fascismo, populismo*, México, Siglo XXI, 1978].
- Lazere, D. (1975), "Literacy and political consciousness: A critique of left critiques", *Radical Teacher* (8) (mayo).
- (1977), "Mass culture, political consciousness, and English studies",

- College English*, 38(8).
- Lenin, V.I. (1971), *What is to be done?*, Nueva York, International Publishers [¿Qué hacer?, Madrid, Akal].
- Lévi-Strauss, C. (1972), *Structural anthropology*, Harmondsworth, Inglaterra, Penguin [Antropología estructural: mito, sociedad, humanidades, México, Siglo XXI, 1984].
- Levy, B. (1974), "The school's role in the sex-role stereotyping of girls: A feminist review of the literature", en *Demystifying school*, ed. M. Wasserman, Nueva York, Praeger.
- Lobban, G. (1978), "The influence of the school on sex-role stereotyping", en *The sex role system*, J. Chetwynd y O. Hartnett, Londres, Routledge y Kegan Paul.
- Lorrain, J. (1979), *The concept of ideology*, Londres, Hutchinson.
- Lowenthal, L. (1979), "Theodor W. Adorno: An intellectual memoir", *Humanities in Society*, 2(4) (otoño).
- Lukács, G. (1968), *History and class consciousness*, Cambridge, Mass., MIT Press.
- Lundgren, U. (1979), "Background: The conceptual framework", en *Codes, context, and curriculum processes*, ed. Ulf Lundgren and Stan Peterson, Estocolmo, Liber.
- (en prensa), *Between the scholar and the school*, Geelong, Australia, Deakin University Press.
- MacDonald, M. (1977), *The curriculum and cultural reproduction*, Milton Keynes, Inglaterra, Open University Press.
- (1979-1980), "Cultural reproduction: The pedagogy of sexuality", *Screen Education*, 32.
- (1980), "Socio-cultural reproduction and women's education", en *Schooling for women's work*, ed. Rosemary Deem, Boston y Londres, Routledge y Kegan Paul.
- (1981), *Gender, class, and education*, Londres, Open University Press.
- Mager, R. (1975), *Preparing instructional objectives*, Belmont, California, Fearon.
- Marcuse, H. (1955), *Eros and civilization*, Boston, Beacon [Eros y civilización, Barcelona, Planeta, 1984].
- (1960), *Reason and revolution*, Boston, Beacon Press.
- (1964), *One dimensional man*, Boston, Beacon Press [El hombre unidimensional, México, Mortiz, 1987].
- (1968a), *Negations: Essays in critical theory*, Boston, Beacon Press.
- (1968b), *An essay on liberation*, Boston, Beacon Press.
- (1969), "Repressive tolerance", en *A critique of pure tolerance*, ed. Robert Paul Wolff, Benjamin Moor Jr., y Herbert Marcuse, Boston, Beacon Press.
- (1970), *Five lectures*, trads. Jeremy Shapiro y Sheirry Weber, Boston, Beacon Press.

- (1972), *Counter-revolution and revolt*, Boston, Beacon Press.
- (1977), *The aesthetic dimension*, Boston, Beacon Press.
- (1978), "On science and phenomenology", en *The essential Frankfurt School reader*, ed. Andrew Arato y Eike Gebhardt, Nueva York, Urizen Books.
- Marx, K. (1947), *The economics and philosophical manuscripts of 1844*, Martin Milligan, Nueva York, International Publishers [*Manuscritos económico-filosóficos de 1844*, México, Grijalbo].
- (1969a), *The eighteenth Brumaire of Louis Bonaparte*, Nueva York, International Publishers [*El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*, México, Grijalbo].
- (1969b), *Preface to the critique of political economy*, Nueva York, International Publishers. [Prefacio a la *Crítica de la economía política*, México, Siglo XXI, 1980].
- (1972), *The German ideology*, Nueva York, International Publishers [*La ideología alemana*, México, Grijalbo, 1987].
- McCarthy, T. (1978), *The critical theory of Jurgen Habermas*, Cambridge, Mass., Press MIT.
- McLaren, P. (1980), *Cries from the Corridor*, Londres, Methuen.
- McRobbie, A. (1978), "Working class girls and the culture of femininity", en *Women Take Issue*, eds. Centre for Contemporary Cultural Studies, Boston y Londres, Routledge y Kegan Paul.
- (1980), "Settling accounts with subcultures", *Screen Education* (3, 4) (primavera).
- McRobbie, A. y T. McCabe, eds. (1981), *Feminism for girls: An adventure story*, Boston y Londres, Routledge y Kegan Paul.
- Mehan, H. (1979), *Learning lessons: Social organization in the classroom*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- (1980), "The competent student", *Anthropology and Education Quarterly*, 11(3).
- Merelman, R. (1980), "Democratic politics and the culture of American education", *American political science review*, 74(2) (junio).
- Merton, R. (1957), *Social theory and social structure*, Nueva York, Free Press.
- Metzger, D.J. y R.D. Barr (1978), "The impact of school politics systems on students political attitudes", *Theory and Research in Social Education*, 6(1).
- Mickelson, R.A. (1980), "The secondary school's role in social stratification: A comparison of Beverly Hills High School and Morningside High School", *Journal of Education*, 162(4) (otoño).
- Moore, R. (1978/1979), "The value of reproduction", *Screen Education* (39) (invierno).
- Morely, D. (1981), "The nationwide audience: A postscript", *Screen Education* (39) (verano).
- Mosher, R. (1978), "A democratic high school: damn it, your feet are always in the water", en *Value development..., as the aim of education*, ed. Norman

- Sprinthall, Nueva York, Character Research Press.
- Moskowitz, E., P. Wexler y T. Whitson (1980), "Schooling by default: The changing social functions of public schooling", mimeo., Graduate School of Education, University of Rochester, Rochester, Nueva York.
- Mouffe, C., ed. (1979), *Gramsci and Marxist theory*, Londres y Boston, Routledge y Kegan Paul.
- Mueller, C. (1973), *The politics of communication*, Nueva York, Oxford University Press.
- Musgrave, P. W. (1980), "The sociology of the Australian curriculum: A case study in the diffusion of theory", *Australian and New Zealand Journal of Sociology*, 12(2) (julio).
- NAEP, (1978), *Changes in political knowledge and attitudes, 1969-1976*, Denver, Col., National Assessment of Educational Progress.
- Neil, A.S. (1960), *Summerhill*, Nueva York, Hart Publishing Co.
- Newmann, F.M. (1980), "Political participation: An analytical review and proposal", en *Political education in flux*, ed. Judith Gillespie y Derek Heater, Londres, Sage.
- Nietzsche, F. (1957), *The use and abuse of history*, trads. A. Collins, Indianápolis, Bobbs-Merrill.
- (1966), "Aus dem Nachlass der Achtzigerjahre", en *Werke*, vol. 3, ed. Karl Schleckta, Munich, Hanser.
- Ohmann, R. (1976), *English in America*, cambrige, Oxford University Press.
- Olson, P. (1981), "Laboring to learn: How working theory gets down to classrooms and kids", *Interchange*, 12 (2, 3).
- O'Toole, J. (1977), *Work, learning and the American future*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Overly, N., ed. (1970), *The unstudied curriculum*, Washington, D.C., Association of Supervision and Curriculum Development.
- Paris, R. (1975), "Class structure and legitimacy public sphere: A hypothesis on the continued existence of class relationship and the problem of legitimation in transitional societies", *New German critique* (5) (primavera).
- Parsons, T. (1949), *The structure of social action*, Glencoe, Nueva York, Free Press.
- (1951), *The social system*, Londres, Routledge y Kegan Paul.
- (1959), "The school class as a social system: Some of its functions in American society", *Harvard educational review*, 29(4) (otoño).
- Peak, W. y H. Zeigler (1970), "The political functions of the educational system", *Sociology of education*, 43 (2).
- Piaget, J. (1970), *Psychology and epistemology: Towards a theory of knowledge*, Nueva York, Viking Press.
- Pinar, W.F. (1978), "Notes on the curriculum field, 1978", *Educational researcher*, 7 (septiembre).
- (1981), "The abstract and the concrete in curriculum theorizing", en

- Curriculum and instruction: Alternative theoretical and practical perspectives for educators*, ed. Henry A. Giroux, Anthony N. Penna y William F. Pinar, Berkeley, McCutchan.
- Pine, G., A. Boy, eds. (1977), *Learner centered teaching: A humanistic view*, Denver, Love Publishing.
- Popham, W.J. (1969), *Instructional objectives*, Chicago, Rand McNally.
- Popkewitz, T.S. (1977), "The latent values of the discipline centered curriculum", *Theory and research in social education*, 5 (1).
- \_\_\_\_ (1978), "Educational research: Values and visions of social order", *Theory and research in social education*, 6 (4) (diciembre).
- \_\_\_\_ (1980), "Paradigms in educational science: Different meanings and purpose in theory", *Journal of education*, 162(1).
- \_\_\_\_ (1981), "The social contexts of schooling, change, and educational research", *Journal of curriculum studies*, 13 (3).
- Popkewitz, T.S. (1982), *The myth of educational reform*, Madison, University of Wisconsin Press.
- Poulantzas, N. (1973), *Political power and social class*, Londres, New Left Books [*Poder político y clases sociales en el estado capitalista*, México, Siglo XXI, 1985].
- \_\_\_\_ (1978), *Classes in contemporary society*, Londres, New Left Books.
- Price, R., W. Hickman y G. Smith (1965), *Major concepts for the social studies*, Syracuse, Nueva York, Social Studies Curriculum Center.
- Ravitch, D. (1978), *The revisionists revised: A critique of the radical attack on schools*, Nueva York, Basic Books.
- Reich, W. (1949), *Character analysis*, 3d. ed. Nueva York, Farrar, Straus, y Giroux.
- \_\_\_\_ (1970), *The mass psychology of fascism*, trads. Vincent Carfango, Nueva York, Farrar, Straus, y Giroux.
- \_\_\_\_ (1971), "What is class consciousness?", trads. Anna Bostock, *Liberation* (octubre).
- \_\_\_\_ (1972), *Sex-pol essays, 1929-1934*, ed. Lee Baxandall, Nueva York, Vintage Books.
- Remy, R.C. y M.J. Turner (1979), "Basic citizenship competencies: Guidelines for educators, policymakers, and citizens", *Mershon center quarterly report*, 5 (otoño).
- Rist, R. (1977a), *The urban school: A factory for failure*, Cambridge, M.I.T. Press.
- \_\_\_\_ (1977b), "On understanding the process of schooling: The contribution of labeling theory", en *Power and ideology*, ed. J. Karabel y A.H. Halsey, Nueva York, Oxford University Press.
- Rosenblatt, L.M. (1949), "The enriching values of reading", en *Reading in an age of mass communication*, ed. William S. Gray, Nueva York, Appleton-Century Crofts.
- Rosenzweig, L. (1976), "A selected biography of materials about moral



- education based on the research of Lawrence Kohlberg", *Social education*, 40(4) (abril).
- Saussure, F. (1974), *Course in general linguistics*, Londres, Fontana.
- Schmidt, A. (1981), *History and structure*, trads. Jeffrey Herf, Cambridge, Mass., MIT Press.
- Schutz, A. (1967), *The phenomenology of the social world*, Evanston, Northwestern University Press.
- Shapiro, H.L., ed. (1960), *Man, culture, and society*, Nueva York, Galaxy.
- Sharp, R. (1980), *Knowledge, ideology and the politics of schooling*, Londres y Boston, Routledge y Kegan Paul.
- Sharp, R. y A. Green (1975), *Education and social control*, Boston y Londres, Routledge y Kegan Paul.
- Shaver, J.P., O.L. Davis, Jr. y S.W. Helburn (1978), "An interpretive report on the status of pre-college social studies education based on three NSF-Funded Studies", Washington, D.C., National Council for the Social Studies.
- (1979), "The status of social studies education: Impressions from three national science foundation studies", *Social education*, 43 (2) (febrero).
- Sieber, R.T. (1982), "The politics of middle-class success in an inner city school", *Journal of education*, 164 (1) (invierno).
- Silberman, C.E. (1970), *Crisis in the classroom*, Nueva York, Random House.
- Silberman, C.E., S. Bowles, y H. Gintis (1976), *Schooling in capitalist America*, Nueva York, Basic Books.
- Simon, R. "Mysticism, management and Marx", en *The management of educational institutions*, ed. H.L. Gray, Sussex, Falmer Press.
- Simon, R. y J. Willensky (1980), "Behing a high school literacy policy: The surfacing of a hidden curriculum", *Journal of education*, 162 (1) (invierno).
- Simon, S., R. Hawley, y D. Bretton (1973), *Composition for personal growth*, Nueva York, Hart Publishing.
- Snedden, D.S. (1921), *Sociological determination of objectives in education*, Philadelphia, Lippincott.
- Spencer R. (1965), "Nature and value of functionalism", en *Functionalism in the social science*, ed. Don Martendale, Philadelphia, American Academy of Political and Social Science.
- Spring, J. (1972), *Education and the rise of the corporate state*, Boston, Beacon Press.
- (1975), *A primer for liberation*, Nueva York, Free Life Editions.
- (1976), *The staring machine: National education policy since 1945*, Nueva York, McKay.
- (1978), *American education*, Nueva York, Longman.
- Stahl, A. (1975), "Creative writers on the effects of reading", *Journal of reading behavior*, 7 (2) (verano).

- Stewart, J. (1980), "Jurgen habermas's reconstruction of critical theory", en *Current perspectives in social theory*, vol. 1, Greenwich, Conn.; JAI Press.
- Stinchcombe, A. (1964), *Rebellion in a high school*, Nueva York, Quadrangle Books.
- Stricht, T.G. (1978), "The development of literacy", *Curriculum Inquiry*, 8 (4).
- Sullivan, E. (1977), "A study of Kohlberg's structural theory of moral development: A critique of liberal social science ideology", *Human development*, 20.
- Sumner, C. (1979), *Reading ideologies*, Londres, Academic Press.
- Suppes, P. (1974), "The place of theory in educational research", *Educational researcher*, 8 (junio).
- Therborn, G. (1981), *The ideology of power and the power of ideology*, Londres, New Left Books.
- Thompson, E. (1961), "Reviews of Raymond Williams's the long revolution", *New Left Review* (9, 10).
- \_\_\_\_ (1966), *The making of the English working class*, Nueva York, Vintage Press.
- \_\_\_\_ (1975), *Whigs and hunters*, Londres, Allen Lane.
- \_\_\_\_ (1977), *William Morris: Romantic to revolutionary*, Nueva York, Pantheon.
- \_\_\_\_ (1978), *The poverty of theory*, Londres, Merlin Press.
- Torney, J.V., A.N. Oppenheim, y R.F. Farman (1975), *Civic education in ten countries*, Nueva York, Wiley.
- Turner, R.H. (1962), "Role taking: Process vs. conformity", en *Human behavior and social processes*, ed. A. Rose, Londres y Boston, Routledge y Kegan Paul.
- Tyack, D.B. (1974), *The one best system*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Tyler, E.B. (1891), *Primitive culture*, Londres, John Murray Publishers.
- Tyler, R.W. (1950), *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago, University of Chicago Press.
- UNESCO (1966), "An Asian model of educacional development: Perspectives for 1965-1980", París, UNESCO.
- Vallance, E. (1973), "Hiding the hidden curriculum", *Curriculum theory network* (4) (1).
- \_\_\_\_ (1980), "The hidden curriculum and qualitative inquiry as stages of mind", *Journal of education*, 162(1) (invierno).
- Vogel, D. (1979), "Business's new class struggle", *Nation*, 229(20) (dic.).
- Volosinov, V.V. (1973), *Marxism and the philosophy of language*, Nueva York, Seminar Press.
- Walker, J. (en prensa), "Revels with our applause: A critique of resistance theories of schooling", *Journal of education*.
- Walkerdine, V. (1981), "Sex, power, and pedagogy", *Screen education* (30) (primavera).

- Walmsley, S.A. (1981), "On the purpose and content of secondary reading programs: Educational ideological perspectives", *Curriculum inquiry*, 11(1).
- Weitzman, L., D. Eifler, E. Hokada y C. Ross (1972), "Sex-role socialization in picture books for pre-school children", *American journal of sociology*, 77(6).
- Wellmer, A. (1974), *Critical theory of society*, trans. John Cumming, Nueva York, Seabury Press.
- Wexler, P. (1977), *The sociology of education: Beyond equality*, Indianápolis, Bobbs Merrill.
- \_\_\_\_ (1981), "Body and soul: Sources of social change and strategies of education", *British journal of sociology of education*, 2(3).
- \_\_\_\_ (1982), "Structure, text, and subject: A sociology of school knowledge", en *Cultural and economic reproduction in education*, ed. Michael Apple, Boston y Londres, Routledge y Kegan Paul.
- \_\_\_\_ (en prensa), *A critical social psychology*, Londres, Routledge y Kegan Paul.
- Whitty, G. (1974), "Sociology and the problem of radical educational change", en *Educability, schools, and ideology*, ed. Michael Flude y John Athier, Londres, Croom Helm.
- \_\_\_\_ (1981), *Ideology, politics, and curriculum*, Londres, Open University Press.
- Whitty, G. y M. Young (1977), *Society, state, and schooling*, Sussex, Falmer Press.
- Williams, R. (1963), *Culture and society, 1790-1950*, Londres, Penguin.
- \_\_\_\_ (1965), *The long revolution*, Londres, Penguin.
- \_\_\_\_ (1973), "Base and superstructure in marxist cultural Theory", *New Left Review* (82).
- \_\_\_\_ (1977), *Marxism and literature*, Londres, Oxford University Press.
- Willis, P. (1976), "The class significance of school counter-culture", en *The process of schooling*, ed. Martyn Hammerstay y Peter Woods, Londres, Routledge y Kegan Paul.
- \_\_\_\_ (1977), *Learning to labor*, Lexington, Mass., D.C., Heath.
- \_\_\_\_ (1978), *Profane culture*, Boston y Londres, Routledge y Kegan Paul.
- \_\_\_\_ (1981), "Cultural production is different from social reproduction is different from reproduction", *Interchange*, 12(2).
- \_\_\_\_ (1982), "Cultural production and theories of reproduction", mimeo., Center for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham, Birmingham, Inglaterra.
- Willis, P. y P. Corrigan (1980), "Cultural forms and class mediations", *Media, culture and society* (2).
- Wilson, H.T. (1977), *The American ideology: Science, technology, and organizations as modes of rationality in advanced industrial societies*, Londres, Routledge y Kegan Paul.

- Winch, P. (1972), *The idea of social and its relation to philosophy*, Londres, Routledge y Kegan Paul.
- Wolff, R.P. (1969), "Beyond tolerance", en *Critique of pure tolerance*, ed. Robert Paul Wolff, Benjamin Moore, Jr. y Herbert Marcuse, Boston, Beacon Press.
- Wolin, S.S. (s/f), *Politics and vision*, Boston, Little, Brown.
- Woods, P. (1979), *The divided school*, Londres, Routledge y Kegan Paul.
- Young, M.F.D. (1971), *Knowledge and control*, ed. Michael F.D. Young, Londres, Collier-Macmillan.
- \_\_\_\_ (1975), "Curriculum change: Limits and possibilities", *Educational studies* (2).
- Young, M.F.D. y G. Whitty, eds. (1977a), *Society, state and schooling*, Sussex, Falmer Press.
- \_\_\_\_ (1977b), "Towards a critical theory", en *Society, states and schooling*, ed. Michael F.D. Young y Geoff Whitty, Lewes, Inglaterra, Falmer Press.

## ÍNDICE ANALÍTICO Y DE NOMBRES

- adaptación, 140-141, 142n., 148n.  
acción: colectiva, 256-257; acción emancipatoria y, 240-242; social, 252-253; *véase también* luchas; transformación  
actividad práctica, 194-195  
actos de rebelión, las teorías de la resistencia sobre, 141-142, 148-149  
administración científica, 214, 215-216  
Adorno, Theodor, 24, 26, 29-30, 50-52, sobre: el entretenimiento, 46-47; el arte, 46; el capital, 157-159; la cultura, 43, 44, 45-46; la psicología profunda, 52-54; la dominación, 44; los estudios empíricos, 40-41; la experiencia, 178-179; E. Fromm, y, 50-51; la historia, 59-60; la ideología, 188-190; la ideología crítica, 197-198; la dialéctica de la negatividad, 92-93, la racionalidad, 30-31, 32, 42-43; los conceptos sociales, 231-232; la teoría, 37-39, la teoría y la práctica, 41; el valor, 35, 36-37  
Agger, B., 48  
alfabetización, 198; ideología y, 258-289; radical, 154-155  
analfabetismo, 277-278, 288  
alianzas, 294, 299  
Althusser, Louis, 108, 109-115, 117-118, 160, 161; los agentes humanos, 176-178; la ideología, 169, 170-171, 176-177, 181-182, 183, 188; las mediaciones, 178; la re-  
flexión, 218; como estructuralista, 166-167, sobre los sujetos, 168  
análisis crítico, *véase* crítica.  
Anyon, J., 88, 98-99, 138-139, 220, 229, 267  
Apple, M. W., 87, 88, 97-109, 99-100, 201-202  
arquitectura, ideología y, 112  
Arnold, Matthew, 206  
Arnot, M., 138-139  
Aronowitz, S., 48, 96, 158-159, 176, 196-197, 293, 296  
arte, 46; cultura y, 162-163  
artefactos: culturales, 166; en los mensajes, 98-99  
asuntos de la comunidad, 68  
autoindulgencia, 141-142  
autoridad, 54, 55-56  
autonomía: en la teoría de la resistencia, 136-137; relativa, 168, 169  
Bahro, R., 298  
Bantock, G. H., 206  
Barrett, M., 202-203  
Barth, R., 160, 166  
Benjamin, Walter, 70, 198  
Bennett, Tony, 42, 269-270  
Berlak, Harold, 237  
Bernstein, Basil, 108, 119, 129-131, 268  
Best, M., 176-177  
bloque socialista, la Escuela de Frankfurt y el, 49  
Bobbitt, Franklin, 101, 265  
Bourdieu, Pierre, 64-65, 108, 119-131, en varias partes, 281, 285;

- sobre el capital cultural, 238; sobre las prácticas del lenguaje, 268-269
- Bowles, S., 83-84, 114-119, 158
- Boyd, William Lowe, 215
- Boyne, R. D., 218-219
- Brenkman, John, 204
- Bretton, D., 274
- Brown, Joshua, 201-202
- Bruner, Jerome, 229
- Buck-Morss, S., 93
- Buswell, Carol, 200, 202
- Cagan, Elizabeth, 236-237
- capital teorías de la reproducción, 105-106
- capitalismo, 81; currículum oculto y, 86-87; marxismo ortodoxo y, 156-157; esfera pública y, 292-293; enseñanza y, 115-116, 237; siglo XVII, 292-293; reproducción social y, 106-111
- Carnoy, M., 84
- cambio: educación ciudadana y, 244-245; conciencia y, 242; alfabetización y, 284; *véase también* transformación capital cultural, 120-121
- Charters, W. W., 101, 265
- Cherryholmes, Cleo, 231, 236
- ciencia, 48; crisis en la, 32; ideología y, 196, 263-264; en la racionalidad técnica, 223-225; *véase también* positivismo
- ciencia social, educación ciudadana y, 229-232
- Círculo de Viena, 33
- ciudadanía, alfabetización y, 154-155
- Clark, B., 82
- clase; *véase* clase social
- Clase media: reproducción cultural y, 125-126; currículum oculto, 77
- clase social: B. Bernstein sobre la, 130-131; P. Bourdieu sobre la, 120-122, 123-125; conflicto y, 164, 165; en el culturalismo, 164-165, 171-175; cultura y, 206-212; currículum oculto y, 84-87; prácticas de lenguaje y, 267-270; clase gobernante o dominante, 123-124; conocimiento escolar y, 248-249; en el estructuralismo, 170; *véase también* clases subordinadas; clase trabajadora
- clase trabajadora: autoritarismo y, 50-51; P. Bourdieu y, 124-125; producción/reproducción cultural y, 108-109, 122-123, 128-129, 210-212; cultura de, 142, 287-289; derrota educativa para, 138-139; currículum oculto y, 77-78, 97-98; alfabetización y, 266-268, 288-289; neomarxismo y, 134-135; esfera pública y, 295-297; resistencia y, 134-135; esfera pública y, 295-297; resistencia de, 36, 252-253; socialización de la, 68-69; los estudiantes de la, 191-192; *véase también* trabajo
- códigos, educativos, 129-131
- Comte, Augusto, 33, 216 nota 6
- conciencia de los maestros, 245
- conflicto: en la ideología interactiva, 275-276; clase social y, 164, 165; en el estructuralismo, 170, 176-177, 178-179; *véase también* luchas
- conformidad/control, currículum oculto y, 103
- Connell, R.W., 124, 151
- Connolly, W., 176-177
- conciencia: en el culturalismo, 176; ideología y, 112, 199; marxistas, 159, 193-194; teorías de la reproducción y, 242-243; en el estructuralismo, 167, 170-171; de los maestros, 245; *véase también* conciencia crítica

conciencia crítica, ideología y, 187, 196-198

concientización, 284

conservadores: metas educativas de los, 68-69; teoría educativa de, 101-102; positivismo y, 36-37; *véase también* tradicionalistas

conducta, *véase* conductas de oposición

conductas de oposición, 137-138, 107, 141; resistencia y, 143-145; 146-147; *véase también* resistencia a la dominación

conocimiento: la educación ciudadana y la escuela, 249-250; datos como, 264; politización del, 60; poder y, 104; perspectiva radical del, 59-60; racionalidad técnica en el, 223-227; los tradicionalistas sobre el, 102-103; *véase también* positivismo

contenido, educativo, 273

contradicción en la crítica dialéctica, 92-93

control: historia del, 213-215; a través de las prácticas materiales, 201, 202; *véase también* conformidad/control

coraje, cívico, 154, 155, 254-255

Corrigan, P., 114, 132, 140

crítica, 21, 22; condiciones para la, 291; cultura y, 44-45; educación, 295-296; racionalidad emancipatoria y, 240-242; Escuela de Frankfurt y, 49, 63; currículum oculto y, 90-91; ideología y, 184-186, 190-191, 195-196, 197-198; positivismo y, 34-35; esfera pública y, 292-294; radical, 152, 297, 298, 299-300; reconstrucción y, 203; el papel de la, 32; de la cultura escolar, 92-94; de los estudiantes, 255-256

crítica dialéctica, *véase* crítica

culpabilidad, 228-229

cultura: 160-162, 248-249; mediaciones de clase de la, 281; definida, 206; Escuela de Frankfurt y, 43-47, 62; Paulo Freire sobre la, 283-284, 285; currículum oculto y, 23-24; ideología y, 205-209; marxistas sobre la, 136; conductas de oposición en la, 137; política y, 247-249; poder y, 280-281; esfera pública y, 292-293; investigación reflexiva y, 238; resistencia y, 148-149; maestros y, 92; teoría tradicional y, 103; de la clase trabajadora, 287-289; *véase también* culturalistas

culturalistas, 160-166, 170, 172-175  
currículum, oculto, 67-101; educación ciudadana y, 250; definido, 72-73; investigación reflexiva y, 239-40

datos o hechos: la Escuela de Frankfurt acerca de los, 37; el conocimiento como, 264

Davies, D., 123, 173

democracia, 213, 234; capitalismo y, 293-294; desarrollo cognitivo y, 272-273; el coraje en la, 254-255; currículum oculto y, 81-82; los radicales y la, 298-299

Derrida, J., 178

desarrollo cognitivo, 271-273, 275-276

desigualdad, *véase* igualdad/desigualdad

destecnificación de los maestros, 99

Dewey, John, 214, 272

dialéctica: teoría educativa y, 156-157; negativa, 92-93

discurso, teórico, 21-22

dominación, 21-22, 248-249; Louis Althusser sobre la, 113; el texto del salón de clase y la, 200, 202-

- 203; cultura y, 44, 122-123, 124-125, 128-129, 164-165, 238; la Escuela de Frankfurt sobre la, 24-25, 27, 29-31, 54; Freud sobre la, 55-56; el currículo oculto y la, 87, 90-92; ideología y, 113-114, 117-118, 188; a través de las prácticas del lenguaje, 267-269; Marcuse sobre la, 55-56, 57; necesidades y, 142-143; los neo-marxistas sobre la, 134, 137-139, 140; psicología de la, 49-52; esfera pública y, 292-293; teorías de la racionalidad y, 240-241; W. Reich sobre la, 50-51; en las teorías de la reproducción, 105-106; escuelas y, 221, 290-291; los teóricos de la reproducción social y la, 117-118; en el estructuralismo, 176-178; *véase también* control; poder
- Donald James, 268, 276-277
- Dreeben, Robert, 74, 75-76, 220
- dualismo, teorías del, 156-157, 159
- Durkheim, E., 156
- económico/economía: determinismo, 160, 162; dominación y, 127-128; currículo oculto y, 81-82, 83-87; alfabetización y, 259-261, 270; el papel de, 295-298; reproducción social y, 109-111, 115; en el estructuralismo, 168-169
- educación alternativa, 295-296
- educación basada en la competencia, 69
- educación ciudadana, 213-257
- Elsasser, Nan, 286-287
- emancipación: educación y, 151, 153; esfera pública y, 292-293; resistencia y, 144-146
- Engels, Friedrich, 27, 30
- entretenimiento, Escuela de Frankfurt sobre, 47
- Enzensberger, Hans Magnus, 158
- escasez, 56
- escritura 266, 267, 274
- Escuela de Frankfurt, 24-67; sobre el poder del capital, 158; el sentido común, 195; contribución de la 101; la cultura, 162
- escuela, reglas en la, 251
- esfera pública, 292-300; pedagogía radical 153-155
- esperanza, *véase* pesimismo/esperanza
- Estado: Louis Althusser sobre el, 110; esfera pública y, 292; perspectiva de la investigación reflexiva y, 237, 238, 240; en el estructuralismo, 169-170
- estratificación social, currículo oculto y, 84
- estructura: dualismo y, 156-157, 159; *véase también* estructuralismo
- estructuralismo, 160-161, 166-171, 175-179; educación ciudadana y, 229-230, teoría educativa y, 22-23; signos ideológicos en el, 199
- estudiantes: ideología y, 191-192; dualismo y, 156-157
- estudios empíricos, Escuela de Frankfurt y, 40-41
- estudios sociales, 98-99, 256
- ética: ideología instrumental y, 263-265; positivismo y, 33-35; *véase también* valores
- éxito, de los estudiantes, el currículo oculto y el, 77-78
- experiencia(s), 294; conflictos en, 253; culturalismo y, 164-166, 172-175; ideología y, 96, 192; alfabetización y, 285-286; de las culturas no dominantes, 97-98; versus escuelas, 91; en el estructuralismo, 167, 171, 178-179; teoría y, 41-42; *véase también* práctica



- Faith, V., 289  
 familias, 52-53; reproducción cultural y, 120-121; psicología de, 51  
 fascismo, 29, 50  
 Feinberg, W., 100  
 Fenton, Edwin, 231  
 Finlay, L. S., 289  
 Foucault, M., 91, 113, 128, 145, 177, 188, 260-261  
 Freire, Paulo, 201, 282-285  
 Fromm, Erich, 29, 50, 51  
 funcionalismo, 227-228  
 Fundación Nacional de la Ciencia, 98
- Gintis, H., 82, 83-84; marxismo ortodoxo y, 158; reproducción social y, 108-109, 114-119  
 Gleeson, de, 256  
 Gouldner, Alvin, 181, 232  
 Gramsci, A., 44, 96, 109, 193, 194-195; sobre la cultura, 208; ideología y hegemonía, 248; ideología, 184-185; 187  
 Grecia, clásica, 213  
 Green, A., 241, 247  
 Greene, Maxine, 255  
 grupos o clases subordinados, 97-98, 279-289; como constructores políticos, 294; en la teoría de la resistencia, 136-138, 139-140
- Habermas, Jürgen, 36, 48; esfera pública, 292; la razón, 31  
 Habitus, 121-122  
 Hakken, David, 140, 297 n. 2  
 Hall, S., 135  
 Hawley, R., 274  
 Hebdige, D., 132, 173  
 hegemonía ideológica, 248  
 Heller, Agnes, 154, 189-190, 254  
 historia/historias: de la ciudadanía, 225-226, 245; en la teoría crítica, 38-39, 60; crítica e, 297-298; los culturalistas en la, 164, 165, 172-173; dominación e, 240-241; de la política educativa, 69; Escuela de Frankfurt, 60; crítica ideológica e, 190-192, 195-196, ideología instrumental e, 263-265; la naturaleza de la, 63; positivismo e, 35-36; de la esfera pública, 292-293; los estructuralistas, 167-169, 175-177; de los estudiantes, 256; *véase también* experiencias historicismo, 157
- Hitler, Adolf, 50 nota 1  
 Hoggart, Richard, 161  
 Hohendahl, P., 292-293  
 Horkheimer, M., 26, 28, 29-30; sobre el entretenimiento, 47; el arte, 46; la cultura, 43, 45-46; la dominación, 44; los hechos, 37; Freud y, 51-52; E. Fromm y, 50-51; el positivismo, 24, 35, 36-37; la racionalidad, 42-43, la razón, 32; la investigación social, 26-27; la teoría, 40
- ideología americana, 219-223  
 ideología/ideologías, 95-98, 160-161, 180-204; Louis Althusser sobre la, 109-111, 112-114, 115-118; P. Bourdieu y, 123; alfabetización e, 258-289; en las escuelas, 107n., 141n., 148n., del estado, 110-111; en el estructuralismo, 168-69, 170-71, 175, 176-177; de los maestros, 299; uso del término 262-263  
 ideología-interacción, alfabetización e, 271-278  
 ideología instrumental, alfabetización e, 262-271  
 ideología reproductiva, 43-46  
 igualdad/desigualdad, 102; P. Bourdieu sobre la, 120; esfera pública y, 292-293; investigación

- reflexiva y, 238-240
- Ilustración, 30, 32-33, 42, 41, 45
- impotencia, 99
- inconsciencia, ideología e, 112, 113, 188-193, 194
- independencia, de las escuelas, 120
- industria cultural, o de la cultura, 45, 46
- Inglaterra, 289, 297
- instinto de muerte, 58
- Instituto para la Investigación Social, 28, 29
- instrucción, educación *versus*, 299
- integración de la personalidad, 52-53
- intencionalidad, 233, 236
- intenciones de la educación, 70-71; *véase también* currículum oculto
- intervención, estructuralismo y, *véase también* intervención humana
- intervención humana: en el dualismo, 156-157; ideología *versus*, 113-114; alfabetización y 285-287; en el estructuralismo, 167, 175, 176-178
- investigación reflexiva, aproximación o enfoque, 234-237
- Jackson, Philip, 74-76
- Jacoby, Russell, 36, 51, 64, 159, 264-265
- Jameson, F., 59
- Jefferson, T., 135
- Johnson, Richard, 164, 174, 252, 295
- John-Steiner, Vera, 286-287
- jóvenes mujeres, producción, 211
- juego, trabajo y, 47-48
- Kant, Immanuel, 221
- Keddie, Nell, 77-78
- Kindergarten, 87
- King, N., 87, 88
- Kohl, H., 290-291
- Kohlberg, Lawrence, 272-273
- Lacan, J., 166
- lectura, 266-267, 273-274
- lengua inglesa, 288-289
- Lenin, V. I., 181
- Levin, H., 84
- Lévi-Strauss, C., 166
- ley, respeto por la, 250-251
- liberación, *véase* emancipación
- liberales: teoría educativa de, 101-102; el currículum oculto y, 76-83; sobre la alfabetización, 259-260
- liberalismo, 292-293
- libertad, teoría y, 39-40
- lucha(s), ideología y, 184-185, esfera pública y, 293-294, 298-300; *véase también* conflicto
- Lukács, G., 189
- MacDonald, Madeleine, 242-243, 252
- maestro: conducta del, 146-147; currículum oculto y, 81-82; radical, 294-295
- Mager, R., 101
- Mann, Horace, 226
- McLaren, P., 126-127
- McRobbie, Angela, 126, 211, 107 nota 1.
- Marcuse, H., 21, 24, 47-48, 224; sobre lo estético, 46-47; el arte, 46; el capital, 158; la compasión, 27-28; pensamiento dialéctico, 38-39; la emancipación, 145-146; los datos o hechos, 226-227; Freud y, 51-52, 54-58; E. Fromm y, 50-51 nota 1, la ideología, 188, 189; mencionado, 26, 29-30; el optimismo de, 65; sobre el positivismo, 33-34, 36-37; la razón, 31-32; el trabajo, 47-48

- Marx, Karl, 49; sobre la conciencia, 193; la intervención humana, 172; la ideología, 184-185; la razón, 31-32
- marxismo: Louis Althusser y, 109-111, crítica del, 50-51 nota 1; sobre la cultura, 43, 206; el dualismo en, 156-157, 159; Escuela de Frankfurt y, 26-27, 29, 30; la ideología en, 180-181, 186-194; ortodoxo, 156-163; estructuralismo y, 166, 167-170; *véase también* neomarxismo
- materialidad, ideología y, 198-202
- materiales, curriculares, 98-99, 249-250; ideología y, 198-203; alfabetización y, 285-286
- mediación: en la crítica dialéctica, 92-94; de las ideologías, 202-203; en el estructuralismo, 178-179
- Merelman, Richard M., 81-83
- Merton, R., 156
- Mickelson, R. A., 85-86
- modelo de transmisión ciudadana, 225-229
- Moore, Rob, 281
- mujeres, la socialización de las, 78-80
- nazismo, 29
- necesidades: dominación y, 142-143; crítica ideológica y, 190, 191-192; estructura de, 187
- negatividad, T. W. Adorno sobre la, 92-93
- Neill, A.S., 274
- neomarxismo, 87-88, 132-143
- Newmann, Fred, 256
- Nietzsche, F., 30, 34, 38, 175
- Nueva York, 125-126
- objetividad, educación ciudadana y, 230-231
- Occidente, Escuela de Frankfurt y el, 49
- oprimidos, conocimiento radical y, 59-60; *véase también* grupos subordinados
- O'Toole, James, 68-69
- Packard, David, 68
- Parsons, Talcott, 74-75, 102, 156, 220
- Passeron, Jean-Claude, 119, 128, 238
- pedagogía: supuestos de los radicales, 152-155; educación ciudadana y, 253-257; textos para, 203-205
- Penna, A. N., 88
- pensamiento, mediación y, 93-94
- pensamiento dialéctico, 38-39, 59
- pesimismo/esperanza, 257, 291; de Freud, 54; del marxismo ortodoxo, 159; en la crítica radical, 86-87
- Piaget, Jean, 272
- Platón, 31
- pluralismo, investigación reflexiva y, 239
- poder, 205-212; cultura y, 280-281; currículum oculto, 92; conocimiento y, 104-105; en las teorías de la reproducción, 282; en el estructuralismo, 167, 168; los tradicionalistas y, 74, 102-103; transformación y, 251-254; *véase también* dominación
- política: educación ciudadana y, 231, 244; cultura y, 135-136, 248-249; política educativa y, 69; en Grecia, 213; currículum oculto y, 71, 82; alfabetización y, 261, 277-278; resistencia y, 143-145, 148-149, 141n.; las escuelas y la, 213-215, 246-247; E. Vallance y, 80-81; *véase también* educación

- ciudadana; poder; esfera pública  
 Popham, W. J., 101  
 Popkewits, T. S., 99, 138, 231-232  
 positivismo, 215, 243-244, 216 nota  
 6; la Escuela de Frankfurt sobre  
 el, 32-37, 45-46, 48-49, 58-59;  
 ideología y, 180; marxismo y,  
 157  
 Poulantzas, Nicos, 160, 166, 169,  
 237  
 práctica: teoría y, 21, 40-41, 133,  
 297; *véase también* experiencias  
 prácticas de lenguaje, 267-269, 276-  
 277, 287-288, 289  
 prácticas materiales, ideología y,  
 198-202  
 principio de la correspondencia,  
 115  
 principio de placer, 56  
 principio de realidad, 56  
 problemática, definición de, 73-74,  
 218-219  
 producción, clase trabajadora y cul-  
 tural, 210-212  
 psicología, *véase* psicología profun-  
 da  
 psicología profunda: la Escuela de  
 Frankfurt y la, 49-58; pedagogía  
 radical y, 64  
 racismo, teoría de la resistencia y,  
 139-140  
 radicales, agenda para, 291, 293-  
 294, 297; teoría educativa de los,  
 22-23; en el currículum oculto,  
 83-88; reduccionismo crítico de,  
 68; teoría de la reproducción y,  
 106-108; como maestros, 298-  
 300  
 racionalidad: educación ciudadana  
 y, 215-243; la Escuela de Frank-  
 furt sobre la, 30-33, 42-43; currí-  
 culum oculto y, 90-91; *véase tam-  
 bién* razón  
 racionalidad emancipatoria, 240-  
 242  
 racionalidad hermeneútica, 232-  
 241  
 racionalidad tecnocrática, 223-232  
 razón, la Escuela de Frankfurt sobre  
 la, 30-33; *véase también* racional-  
 dad  
 reconstrucción en la pedagogía,  
 203-205  
 Reich, Wilhelm, 50-51 nota 1  
 relaciones sociales, la Escuela de  
 Frankfurt sobre, 27-28  
 represión, necesidad para la, 57-58  
 reproducción: materiales del salón  
 de clase y, 200-203; cultura y,  
 132, 209-211; racionalidad  
 emancipatoria y, 241-243; resis-  
 tencia y, 211-212, 252-253, en las  
 escuelas, 220; teorías de la, 105-  
 134  
 reproducción cultural, teorías de la,  
 117-132, 134  
 resistencia a la dominación, 209,  
 252-253; M. W. Apple sobre la,  
 87; P. Bourdieu y, 122, 123-124;  
 S. Bowles y, 115-117, 118; H. Gin-  
 tis y, 115-117, 118; currículum  
 oculto y, 91-92, 94; ideología y,  
 113-114, 199-200; alfabetización  
 y, 289; como tema olvidado, 88;  
 neomarxismo y, 132-144; teoría  
 de la reproducción y, 26-28, 105-  
 107; en el estructuralismo, 179;  
 teoría de la, 143-149; *véase tam-  
 bién* conflicto  
 restricciones estructurales, 83  
 Rist, Ray, 250  
 Rogers, Carl, 274  
 Rosenblatt, L. M., 274  
 Ross, Edward, 214  
 Rousseau, Jean-Jacques, 274  
 sabiduría, 224

- Saint-Simon, Comte de, 33, 34, 216n.
- segunda naturaleza, la ideología como, 189
- sentido común, 187, 193-196
- sexismo, 107n.; teoría de la resistencia y, 139-140; socialización y, 78-80
- sexualidad, de las jóvenes, 107n.
- Sharp, Rachel, 75-76, 241, 247
- Sieber, R. Timothy, 125-126
- significado: ideología y, 205; en la ideología interaccionista, 271
- símbolos, reproducción cultural y, 119-120, 121-122
- Simon, S., 274
- Simon, William, 68
- Sneeden, D.S., 265
- sociabilidad, racionalidad emancipatoria y, 241-242
- socialización, 70, 219-220; *véase también* currículum oculto
- sociedad: educación ciudadana y, 244-245; crítica y, 298; racionalidad emancipatoria y, 241-242; currículum oculto y, 74-75; alfabetización y, 277-278; en la ideología interactiva, 275; escuelas y, 245-248, 290-291
- sociología de la educación, nueva, 104-105
- Spring, Joel, 274
- Stalin, Joseph, 27
- subjetividad, 140, 159; dualismo y, 156
- subordinación, *véase* dominación
- sujetos, el estructuralismo sobre, 168, 171
- superrepresión, 57
- Suppes, P., 225
- supuestos, historia y, 63-64
- taylorismo, 299; *véase también* administración científica
- tecnología, 48
- teoría: la Escuela de Frankfurt sobre la, 37-43 *impasse* en educación, 156-159; neomarxismo, 132-143; (*véase también*) teoría crítica; práctica
- teoría crítica, 26-28, 37-43, 61
- textos, curriculares, 99; la ideología y los, 198-205; *véase también* materiales, curriculares
- Thompson, E.P., 140, 160, 161, 162, 170, 173, 174-175, 182
- toma de decisiones, 234, 235
- totalidad, teoría de la, 52, 245-247
- trabajo: división del, 99; currículum oculto y, 84-86; educación y, 115-116; *véase también* clase trabajadora
- trabajo, juego y, 47-48
- tradicionalistas: el currículum oculto y los, 74-76; la teoría de los, 22-23, 102-103; *véase también* conservadores
- tradición romántica, 273-275
- trascendencia, 298
- transformación: pedagogía y, 299; poder y, 251-254; esfera pública y, 293; *véase también* cambio
- Tyler, R.W., 101, 265
- UNESCO, 270
- utopía, 300
- Vallance, Elizabeth, 72-73, 80-81
- valores: ideología instrumental y, 264-265; positivismo y, 36-37; de los estudiantes, 256; *véase también* ética
- verificación empírica, 264
- Volosinov, V.V., 182, 199
- Walker, J., 141 nota 1
- Walmsley, Sean, 273
- Weil, Felix, 29

- |  |   |
|--|---|
| <p>Williams, Raymond, 160-170 en varias partes; sobre lo económico, 173; la ideología, 182</p> <p>Willis, P., 114, 132-140 en varias partes, 281</p> | <p>Wilson, H.T., 222</p> <p>Wittgenstein, L., 33</p> <p>Whitty, Geoff, 233, 256</p> <p>Young, Michael, 76</p> |
|--|---|

**impreso en encuadernación dominguez**  
**5 de febrero. lote 8**  
**col. centro, ixtapaluca**  
**edo. de méxico, cp. 56530**  
**30 de noviembre de 2004**

El pensamiento de Henry Giroux no permite permanecer indiferentes a quienes lo abordan. Su visión y defensa de lo que se ha llamado pedagogía radical son, en sí mismas, inherentemente radicales. Nada en Giroux lo acerca a una comprensión sectaria del mundo, así como tampoco hay lugar en su pensamiento para que "broten" falsas dicotomías.

Giroux sabe muy bien que estar en el mundo y con el mundo significa exactamente experimentar continuamente la dialéctica entre subjetividad y objetividad. También sabe que una de las cosas más difíciles es vivir en el mundo sin caer en la tentación de sobrestimar la subjetividad en detrimento de la objetividad o sobrestimar a esta última en detrimento de la primera. Su pasión, y la mía propia, no es ni el idealismo subjetivo ni el objetivismo mecanicista sino la inmersión crítica en la historia. Ésa es la razón de ser de la pedagogía crítica que él propone.

Henry Giroux trata aquí este problema crucial en una forma amplia y profunda, con un estilo sencillo pero nunca simplista. *Teoría y resistencia en educación* es un libro de gran importancia y debería ser leído por todo aquel interesado en la educación, en la teoría social y en la práctica crítica.

PAULO FREIRE



ISBN 968-23-1792-4