

Tesis Aprobada con máxima distinción

CS-20-315

17/08/2005

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

T-1417

J.M.
Lic. Jaime N. Canacho S.
PRESIDENTE DE TRIBUNAL



Bealy Cajás
Tutora

R.A.C.
Lic. Orlando V. Huanca
TRIBUNAL

R.B.
Lic. Rolando Barral E.
Tribunal

TESIS DE GRADO

**POLITICIDAD DE LA EDUCACIÓN EN
LA TEORÍA CRÍTICA**

Tutora: Lic. Beatriz Cajás de la Vega

Postulante: René Alejandro Canedo Peñaranda

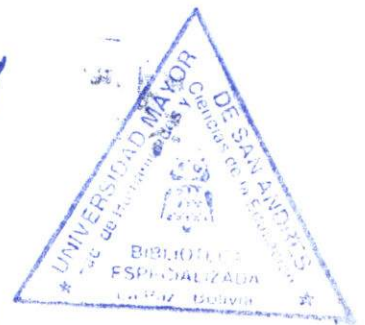
01517

POLITICA EDUCATIVA

SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION

OBJETIVOS EDUCATIVOS

LA PAZ - BOLIVIA
2005



31/08/05

122

¡Segui il tuo corso e lascia dir le genti!
(¡Sigue tu camino y deja que la gente hable!)
Dante

A Edwin Humberto Villegas Peñaranda,
hermano y camarada

Agradezco a mi familia, a ellas y ellos.

Y Beatriz, por tu estimulante compromiso con el amor y el conocer transformadores,
muchas gracias.

INDICE

Acápite	Página
1. Introducción	1
2. Justificación	4
3. Estrategia global de investigación	7
3.1. Objeto de investigación	8
3.2. Enfoque	11
3.3. Problemáticas	14
3.4. Sistema de Objetivos	15
3.4.1. Objetivos generales	15
3.4.2. Objetivos específicos	16
3.5. Método e instrumentos	16
3.6. Procedimientos	18
4. Antecedentes histórico-teóricos	19
5. La Teoría Crítica Clásica de la Educación	33
5.1. La lectura gramsciana de la dominación	34
5.1.1. La Dialéctica Estructura Económica-Superestructura Político Ideológica	35
5.1.2. El momento de la Hegemonía	36
5.1.3. Los mecanismos hegemónicos	38

5.1.3.1. El Estado	39
5.1.3.2. La Sociedad Política	40
5.1.3.3. La Sociedad Civil	40
5.1.3.4. Los intelectuales orgánicos	41
5.1.3.5. Bloque Histórico	43
5.1.4. Hegemonía y Educación: proceso político-pedagógico	44
5.1.4.1. La extensión epistemológica de la pedagogía	47
5.1.4.2. La pedagogización de la política	48
5.1.5. La Politicidad de la educación en Antonio Gramsci	48
5.2. Louis Althusser y la teoría crítica de la educación: La escuela como Aparato Ideológico del Estado (AIE)	52
5.2.1. La reproducción de las condiciones de producción	52
5.2.2. Estructura y Superestructura	56
5.2.3. El Estado	56
5.2.3.1. Los Aparatos Ideológicos del Estado	58
5.2.3.2. La escuela como Aparato Ideológico del Estado (AIE)	60
5.2.4. Louis Althusser y la Politicidad de la educación	62

5.3. La Teoría de la Reproducción	63
5.3.1. Teoría de la Violencia Simbólica y el Poder	66
5.3.2. La Acción Pedagógica	66
5.3.2.1. La Autoridad Pedagógica	67
5.3.2.2. El Trabajo Pedagógico	69
5.3.2.3. El Sistema de Enseñanza	70
5.3.3. La Reproducción y la politicidad de la educación	71
6. La Teoría Crítica Contemporánea de la Educación	73
6.1. Antropología filosófica y Educación	73
6.2. El fundamento antropológico-filosófico de la pedagogía freireana: la educación como una experiencia antropológica,	74
6.2.1. Lo Político Pedagógico	81
6.2.2. Politicidad de la Educación en Paulo Freire	85
6.3. La escuela en tanto Esfera Pública	89
6.4. La relevancia de la Teoría	92
6.4.1. Crítica a la teoría social radical	93
6.4.2. Crítica a la teoría radical de la educación	95
6.5. Refundamentación de la teoría radical de la educación	97

6.6. La Politicidad de la educación en la esfera pública	101
7. Conclusiones	
<i>La politicidad de la educación desde la teoría política y la sociología</i>	
<i>La politicidad de la educación en la praxis político-pedagógica</i>	106
<i>La politicidad de la educación en la teoría crítica</i>	
8. Bibliografía	118

Politicidad de la Educación en

la Teoría Crítica

Me he vuelto una especie de `andarín de lo obvio`. En este andar vengo aprehendiendo también cuán importante es tomar lo obvio como objeto de reflexión crítica y, adentrándonos en ello, descubrir que, en ocasiones, no es tan obvio como parece.

Paulo Freire

1. Introducción

Asumir lo obvio como un cotidiano misterio que espera ser develado. Esa es la noción que motivó el desarrollo de esta y otras investigaciones que exploran los fundamentos teóricos de una afirmación en cuyo contenido se manifiesta lo que es, al parecer, una verdad de perogrullo: la educación es un proceso político *¿Quién no sabe eso?* inquirió un docente de la carrera de Filosofía de la Universidad Mayor de San Andrés al ser informado sobre la temática que esta investigación aborda. *Nadie, o casi nadie* -emergió la respuesta con celeridad. Pero, inmediatamente, surgió otra pregunta, ya del autor de esta tesis: *Pero ¿cuáles son los argumentos para afirmarlo?* El diálogo se prolongó y, hasta ahora, continúa.

¿Qué hay de político, por ejemplo, detrás de un programa de capacitación en liderazgo con jóvenes, una reforma educativa nacional, una propuesta académica de formación profesional técnica o universitaria, un taller de expresión lúdico-creativa, una investigación socioeducativa,

una sistematización de experiencias socioeducativas, etc.? En fin, ¿qué hay de político en toda práctica en la que se genera, estimula, recrea, intercambia y difunde conocimiento?

Muchas las respuestas; inagotables en realidad. Pero, tratándose de un trabajo que debe respetar determinadas convenciones que refieren a la rigurosidad científica, es necesaria una delimitación: esta investigación explora algunas de las argumentaciones posibles en el plano teórico que pueden esgrimirse para fundamentar aquella afirmación. Ahora bien, la teoría educativa es tan vasta como la práctica misma; hay mucho por hacer, pero, también, mucho ya elaborado. Consecuentemente, esta investigación se sumerge en el conocimiento de lo que fue y es una forma particular de hacer teoría educativa: la teoría crítica de la educación o pedagogía crítica, específicamente, cómo esta teoría define la politicidad de la educación en el contexto de su discurso.

Así, para presentar los resultados de la investigación, el documento presenta, inicialmente, el contexto histórico en el que emergieron las primeras manifestaciones de dicha teoría; se muestran sintéticamente los procesos socioculturales y políticos que estimularon una forma de entender la educación más allá de las fronteras áulicas, reconociendo los vínculos de la práctica educativa institucional con otras prácticas humanas. En esa parte, se describen brevemente las Teorías Marxistas de la educación, el Antiautoritarismo en la educación y la Pedagogía Institucional que reconocieron las mutuas influencias entre contexto histórico general y contexto institucional específico, estableciendo los prolegómenos de lo que constituirá una forma relacional de comprender la educación, no sólo como estructura institucional con una función cerrada, sino como una práctica compleja, imbricada en el proceso histórico general.

A continuación se presenta una descripción analítica de la teoría crítica clásica de la educación,

aludiendo a las contribuciones del comunista italiano Antonio Gramsci en el orden teórico-político y referidas, específicamente, al establecimiento de Hegemonía; a las investigaciones de la nueva sociología de la educación representada por Pierre Bourdieu, la cual, a su vez, contribuiría con material teórico y empírico que fundamentaría al paradigma reproductivista de Louis Althusser, materia también de este recorrido crítico. En esta parte se subrayan elementos teóricos relevantes respecto del enfoque relacional -perspectiva epistemológica que caracteriza aun hoy a la teoría crítica de la educación- así como las dimensiones ideológicas y culturales que manifiestan el carácter eminentemente político de la educación.

Posteriormente, se analiza el discurso de la teoría crítica contemporánea en las obras de Paulo Freire y Henry Giroux, de cuyos discursos, al igual que en la anterior sección, se recogen los elementos conceptuales que identifican a la educación como proceso político y se los articula en un esfuerzo por construir un concepto contemporáneo de politicidad de la educación.

En cada sección, teorías clásica y contemporánea, se considera el discurso singular de cada autor, es decir, se analiza el contenido de los textos seleccionados del cual se rescatan las nociones que son consideradas como contribuciones específicas al propósito de la investigación. Ahora bien, estas nociones son recogidas en el capítulo Conclusiones que, abrevando los aportes específicos en cada etapa de desarrollo del discurso teórico, configura una conceptualización singular de la politicidad de la educación sintetizando los aportes de la tradición teórica crítica de la educación, así como de las perspectivas críticas contemporáneas.

2. Justificación

La investigación en educación ha privilegiado el estudio de procesos educativos específicos, ha puesto el acento en la dimensión empírica de la educación, no así en la producción de investigaciones teóricas, que no gozan de la preferencia de profesionales en Pedagogía o Ciencias de la Educación, particularmente en el contexto boliviano. Sin embargo, el campo teórico de la educación ofrece un universo inagotable de problemáticas relevantes -así como el campo empírico- cuyo tratamiento contribuiría a una mejor definición de la identidad epistemológica de las Ciencias de la Educación en la región, ampliando su campo de intervención. El desafío para los investigadores en educación consiste, pues, en ser consecuentes con el carácter teórico-práctico de las Ciencias de la Educación y la Pedagogía. (Aguilar y otros, 1990:98,99).

Una comprensión rigurosa de la educación reconoce la complejidad en la que se realiza, y se opone a otra parcial o ingenua (Freire,1972:12;1993:106,107) que posibilita el desarrollo de prácticas educativas vaciadas de contenido teleológico, cualidad imprescindible en la formación teórica y práctica de cualquier persona, institución u organización (pública o privada) comprometida con procesos sociales, específicamente, con prácticas educativas; cualidad imprescindible, también, en la definición de políticas educativas globales o en la organización y ejecución de proyectos socioeducativos específicos, ya en el área regular o alternativa del sistema educativo, o bien más allá de sus márgenes. En tanto la educación constituye un proceso intencionado, es decir, que procura el logro de determinados objetivos, fines o propósitos en el plano sociohistórico (Aguilar y otros, 1990:99), debe ser analizado con base en una perspectiva integral, ya que dicho carácter -directivo e intencional- se corresponde con intereses ideológico-políticos, económicos y culturales singulares que condicionan su sentido, y que no siempre son

explícitos. Sólo un proceso de crítica puede explicitar aquellas intencionalidades. En ese sentido, por ejemplo, al asumir la formación de investigadores y educadores, o al desarrollar investigaciones de procesos educativos concretos, será necesario generar un debate respecto de los fundamentos teóricos implícitos en esas prácticas de investigación y gestión educativas.

En ese marco, la presente investigación reconoce la importancia de la comunión y coherencia entre propuestas teóricas que dicen a una forma de entender la educación y las formas específicas con las cuales los gestores de procesos educativos entienden y ejecutan su práctica; esta confluencia es vital, por lo tanto, en la formación de los agentes socioeducativos en función de generar prácticas pedagógicas comprometidas con determinados fines, objetivos, metas e intereses en forma consciente y competente.

El trabajo pretende estimular la reflexión teórica respecto de las cualidades políticas de la educación, todo en función de desafiar a los actores educativos al desarrollo de acciones e investigaciones educativas que asuman el contenido e identidad políticos de la práctica educativa. Esta investigación contribuye con algunos elementos conceptuales que permiten reconocer el carácter político de toda práctica educativa, posibilitando así aquella confluencia entre propuestas teóricas y prácticas específicas.

Finalmente, la educación puede tener otra identidad, alternativa a la conservadora del statu quo que entiende al ser humano como ser de la adaptación y no de la transformación. El ser humano es el ser de la posibilidad y no de la determinación (Freire, 1997:14); un ser contradictorio en sí mismo, que cobija en su interior tendencias a la injusticia y a la justicia, al egoísmo individualista o a la solidaridad crítica (Girardi, 2001:122)

Una alternativa en educación es posible; esta investigación explora los fundamentos de una teoría educativa que apuesta por la disidencia.

“Sin utopía la vida sería un ensayo para la muerte” (Serrat, Joan Manuel, 1992).

3. Estrategia global de investigación

El conocimiento científico de la educación no sólo se circunscribe al reconocimiento, descripción, análisis, comprensión, explicación y estímulo de aprendizajes de sujetos específicos en contextos socio-culturales específicos.

La educación, como cualquier otra práctica humana, se constituye por diversas dimensiones, imprescindibles para su realización como hecho, como acto o como fenómeno. No se trata de una sumatoria arbitraria de elementos que consoliden su existencia. Más bien, estas dimensiones se articulan en un complejo proceso de relaciones de mutuo condicionamiento y determinación, otorgándole al fenómeno concreto la cualidad de ser una síntesis de múltiples determinaciones¹.

“...la educación, como toda práctica social, es productora de una pluralidad de sentidos y susceptible de ser producida y leída desde ángulos diferentes (ideológico, político, económico, psicológico) a partir de los procesos histórico sociales. (...) sostenemos que reconocer a la educación como práctica de sentidos múltiples y diversos obliga a dar cuenta de sus vinculaciones con otras prácticas sociales, [a] analizar lo pedagógico en relación con sus condiciones de producción y a reconocer el carácter múltiple de esas condiciones”
(Puiggrós, 1984:11,12).

Ahora bien, si en la composición de una práctica humana se articulan diversas determinaciones, una de éstas le otorga identidad y la distingue de otras prácticas, siendo las demás determinaciones sólo condiciones de posibilidad. En este estudio se asume la educación como una práctica social que articula factores políticos, económicos y culturales, consolidando una densa síntesis de determinaciones que la hacen posible y en la que, preponderantemente, lo

gnoseológico le otorga su especificidad (Freire, 1987:85,109).

3.1. Objeto de la investigación

En el contexto de la complejidad referida, y asumiendo el sentido de la tesis de Adriana Puiggrós, el principal interés de este análisis teórico consiste en comprender una de las condiciones de producción de la educación: la dimensión política.

Ahora, si bien la comprensión global de las condiciones de realización de la educación supone un trabajo imprescindible, es necesaria una delimitación. En ese marco, esta investigación despliega un análisis de las determinaciones políticas de la educación en el contexto de un discurso teórico específico; es decir, un análisis de las condiciones de producción discursivas que refieren a la dimensión política de la educación.

En términos más específicos, se desarrolla un proceso analítico de un discurso teórico en el que se identifican conceptos, juicios y razonamientos que refieren al carácter político de la educación, a su dimensión política, a su especificidad política, a su cualidad política: su politicidad.

Es evidente que existen diferentes perspectivas teóricas -discursos- que han contribuido a la comprensión de las interrelaciones entre lo político y lo educativo; esta investigación centra su atención en el análisis del discurso teórico de la teoría crítica de la educación o pedagogía crítica.

La investigación refiere a un grupo de investigadores y educadores, constituido independientemente de la contemporaneidad o proximidad espacio-temporal entre sus miembros, que ha venido elaborando, en el transcurso del siglo XX, la ya referida singular forma de

¹ "Lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones, por lo tanto, unidad de lo diverso." (Marx, 1857:21)

comprender a la educación en la complejidad del contexto de sus condiciones de producción, esto es, la teoría crítica de la educación. El denso cuerpo teórico de esta vertiente o corriente teórico-educativa obliga a selecciones y especificaciones necesarias. Así, se ha escogido el discurso específico de cinco autores cuyas obras son tomadas como referentes imprescindibles para el conocimiento de esta corriente educativa.

En primera instancia Antonio Gramsci, Louis Althusser y Pierre Bourdieu; posteriormente, Paulo Freire y Henry Giroux. El primer grupo corresponde a la tradición de la teoría crítica de la educación, es decir, al conjunto de investigadores y teóricos que construyeron elementos teóricos fundacionales de los cuestionamientos a las formas educacionales vigentes en el marco sociohistórico del capitalismo en el siglo XX.

Posteriormente, el análisis toma por objeto las obras de Paulo Freire y Henry Giroux, dos de los más referenciados autores críticos en la actualidad, quienes han recuperado la tradición crítica de los anteriores teóricos, criticándola, profundizándola, ampliándola y complementándola, conformándose, en conjunto, un cuerpo teórico discursivo que establece, a su vez, una continuidad discursiva, esto es, un proceso discursivo².

Entonces, el objeto de esta investigación se bifurca. Por un lado, se analiza el discurso concreto, constituyendo el objeto concreto de la investigación: las nociones específicas contenidas en el discurso de cada autor seleccionado, sus textos en tanto fuentes primarias y autónomas que expresan singulares formas de entender a la educación y a su politicidad.

Por otro lado, se construye un objeto abstracto, constituido por las nociones teóricas que emergen en los discursos específicos y que manifiestan la continuidad referida, o sea, aquella común

forma de entender a la educación en la compleja trama de relaciones entre las dimensiones sociales, económicas, culturales y, por supuesto, políticas.

La investigación denota estas implicancias conceptuales en un proceso interpretativo de las nociones singulares de cada autor y en un esfuerzo de síntesis que, como colofón, construye una singular forma de identificar la politicidad de la educación en el discurso de la teoría crítica.

Objeto de la investigación

Objeto de investigación Discurso de Teoría Crítica	Objeto Concreto	Clásicos			Contemporáneos		Politicidad de la educación
		Antonio Gramsci	Louis Althusser	Pierre Bourdieu	Paulo Freire	Henry Giroux	
	Nociones específicas	Nociones específicas	Nociones específicas	Nociones específicas	Nociones específicas		
Objeto abstracto	↓ ↓ ↓ ↓ ↓ Nociones generales					→	

² Ver Enfoque.

3.2. Enfoque

El trabajo se caracteriza por su carácter eminentemente reflexivo en el contexto de la teoría de la educación; constituye una investigación acerca de un problema teórico-educativo abstracto.

Específicamente, es una reflexión en torno de una particular forma de comprender a la educación, manifiesta en discursos singulares que, en su globalidad, conforman un proceso discursivo que, progresivamente, ha venido generando formas teóricas singulares que informan lo que puede denominarse como perspectiva crítica de la educación o teoría crítica de la educación.

La investigación, en sí, puede inscribirla en el marco de una articulación teórica entre disciplinas propias de las ciencias de la educación, como la filosofía y la sociología de la educación; de la teoría política, como la filosofía política y la antropología filosófica; del enfoque multidisciplinario de los estudios del discurso, cual es la perspectiva sociocognitiva del discurso (DIJK, van T. 1998); y el método de análisis de contenido (Duverger, 1976). Esta articulación posibilita interacciones teóricas entre dichas perspectivas para una comprensión más rigurosa del discurso sobre la educación y mostrar, simultáneamente, que la comprensión científica de la misma debe ser desarrollada desde una perspectiva epistemológica plural.

Para connotar el contenido del término politicidad (Freire, 1992:73,74) en el contexto de la teoría crítica, es decir, para explicitar la dimensión política de la educación reconocida en una construcción discursiva específica, la estrategia metodológica asumió como enfoque analítico la perspectiva sociocognitiva del discurso, consistente en la comprensión del discurso como elaboración o construcción textual-conversacional-cognitiva, compartida, producida, reproducida y expresada por un grupo, y cuyo contenido refiere a una realidad específica y concreta en la que

se reconoce, se describe, se analiza y, en el caso de un discurso teórico, se explica la compleja trama de relaciones entre los factores que constituyen las condiciones de producción del objeto del discurso teórico. Esto quiere decir que, distanciándose de los tradicionales estudios lingüísticos (monodisciplinarios), se despliega una perspectiva analítica del discurso esencialmente multidisciplinaria, ya que:

“... junto con otras interdisciplinas como la sociolingüística, la pragmática y la etnografía del habla, el análisis del discurso se concentra en la explicación del texto y de la conversación tal como realmente se las lleva a cabo (produce, interpreta y realiza) en sus contextos sociales”

(DIJK, van T. 1998:251)

Más específicamente, este estudio del discurso ha sido desarrollado con base en la comprensión de éste como construcción lingüística, por eso mismo cognitiva y condicionada por los factores sociohistóricos de una formación social; es decir, el discurso teórico como herramienta que da cuenta de una realidad con base en las condiciones cognitivas, sociopolíticas y discursivas de sus sujetos emisores. En otras palabras, el discurso se constituye en: expresión, condición de producción y reproducción de formas de cognición socialmente determinadas.

El discurso es pensado aquí como condición de expresión, producción y reproducción cognitiva, como condición de elaboración cognitiva por una comunidad, un grupo o, en el caso específico de la teoría de la educación, una corriente de pensamiento educativo con características específicas que la distinguen de otras. Puede decirse que el discurso teórico, en el plano de una disciplina científica, constituye el espacio en el que confluyen singulares vertientes de propuestas desarrolladas por distintos investigadores y teóricos respecto de un objeto específico.

El estudio de T. van Dijk refiere al análisis de la ideología en tanto representaciones sobre la

realidad compartidas por sujetos condicionados por su contexto sociohistórico, y sus relaciones con el discurso. Esta investigación ha asumido el enfoque acerca de la ideología del autor referido y se lo ha adaptado al análisis de las contribuciones teóricas de autores que comparten un substrato cognitivo-ideológico y en el que basan sus aportes teóricos que refieren a la politicidad de la educación. (DIJK, van T.:1998), y que moldea el discurso en sí. Ese substrato es un conjunto de representaciones compartidas, en el caso de la presente investigación, respecto de un objeto en particular: la educación.

El discurso expone, produce y reproduce, a través de sus mecanismos y estructuras, ciertos contenidos cognitivo-ideológicos compartidos socialmente; específicamente, en el caso de las disciplinas científicas, el discurso constituye el género académico (DIJK, van T. 1998:249), en el que los teóricos comparten un universo vocabular fundado, en realidad, sobre ciertas formas cognitivas comunes -con especificidades propias de cada autor- respecto de la realidad que conocen y enuncian.

De ahí que el proceso metodológico muestra que el discurso teórico de la teoría crítica de la educación constituye, en realidad, un proceso discursivo en el que se han venido elaborando, progresivamente, conceptos específicos, propios de la corriente referida, y que informan una particular comprensión del fenómeno educativo; en términos más específicos, el discurso teórico de la teoría crítica de la educación ha venido elaborando, en el transcurso del siglo XX hasta el presente, el concepto de politicidad de la educación, fundado en una perspectiva epistemológica común que subyace en los discursos particulares: la perspectiva relacional de la educación, que consiste en comprender a la educación como proceso inmerso en la compleja trama de relaciones que se entreteje en la realidad, constituida, a su vez, por factores socioculturales, políticos y

económicos, abordados por disciplinas diversas, estableciéndose así una perspectiva epistemológica plural.

La presente investigación, por lo tanto, explicita los aportes teóricos significativos mediante los cuales se ha ido elaborando el contenido del concepto politicidad en el contexto de discursos teóricos específicos elaborados por investigadores y educadores representativos de la teoría crítica de la educación.

Por otra parte, la lectura del trabajo dará cuenta de que la estrategia metodológica constituye, a su vez, un proceso metodológico, que ha prescindido de pre-nociones estáticas; es decir, no se han definido criterios a priori para identificar el contenido del concepto politicidad, sino más bien, el método se ha sido elaborando a medida que la investigación avanzaba, identificando elementos conceptuales, tanto analíticos como de contenido en cada una de las obras analizadas. Así, se han encontrado ejes de reflexión teórica que subyacen en los discursos teóricos de autores específicos respecto de la educación y que refieren a aspectos propios de disciplinas teóricas disímiles a las pedagógicas: la teoría política, la filosofía política y la antropología filosófica. Por consiguiente, la investigación ha identificado los elementos explícitos e implícitos que hacen referencia a esos campos epistemológicos en cuya interacción puede identificarse la politicidad de la educación; esto quiere decir que, en el desarrollo de la investigación, se explicitaron los componentes teóricos que dicen a un marco de referencia teórico político implícito que contiene conceptos y criterios que confluyen en el discurso teórico de la teoría crítica de la educación.

3.3. Problemáticas

Las problemáticas principales de esta investigación se inscriben en los campos epistemológicos de la teoría crítica de la educación, los estudios del discurso, el análisis de contenido y la teoría

política, a partir de los cuales se plantea una propuesta teórica para la comprensión de la politicidad de la educación (Conclusiones). Dichos ámbitos epistemológicos se explicitan en la investigación bajo la forma de algunos cuestionamientos generadores de la reflexión en el contexto de sus interacciones, a saber:

- ¿Cuáles son las especificidades conceptuales que el discurso de la teoría crítica de la educación establece para definir a la educación como un proceso político?
- ¿Cuáles han sido y son sus argumentos principales?
- Finalmente, ¿qué elementos teóricos permiten identificar a la educación como un fenómeno político?

3.4. Sistema de Objetivos

3.4.1. Objetivos generales

- Definir el concepto de politicidad de la educación desde una perspectiva epistemológica plural, articulando el análisis del discurso teórico de la teoría crítica con una perspectiva teórico-política
- Contribuir a la fundamentación de prácticas de investigación y gestión educativas con el planteamiento de una propuesta teórica que articule conceptos, juicios y razonamientos propios del discurso teórico de la pedagogía crítica respecto de la politicidad de la educación

3.4.2. Objetivos específicos

- Definir las características centrales de la teoría crítica de la educación: antecedentes históricos, teóricos; planteamientos teóricos iniciales y contemporáneos; fundamentos teóricos y autores más representativos
- Identificar en el discurso específico de los autores estudiados los conceptos, juicios y razonamientos que, implícita o explícitamente, refieren a la politicidad de la educación
- Articular los elementos teórico-educativos identificados en el discurso de la teoría crítica que refieren a la politicidad de la educación, con elementos teórico-políticos para una comprensión integral del concepto politicidad de la educación

3.5. Método e instrumentos

Ahora bien, al nutrirse del método de análisis de contenido, el trabajo metodológico establece dos elementos necesarios para el desarrollo del análisis: las categorías analíticas y las unidades de análisis (Duverger,1976:172- 176) Por un lado, las categorías analíticas, en el contexto de esta investigación, son consideradas ejes de reflexión teórica; son referentes epistemológicos que han permitido, según su definición y utilización procesual, reconocer los rasgos propiamente políticos del contenido-tema (Duverger,1976:175) de los discurso-objeto-concretos de investigación. Por otro lado, este método de investigación considera al texto como unidad de análisis; es decir, los textos de los autores estudiados constituyen las unidades textuales sobre las cuales se desplegó la estrategia metodológica. La interacción entre las categorías o ejes de reflexión teórica con las unidades de análisis seleccionadas (textos) se intersecan en una matriz metodológica cuya

aplicación constituye al proceso de investigación.

Esquema Metodológico de la investigación

Proceso de investigación					
Enfoque epistemológico plural	Teoría de la educación	Eje A	Eje B	Eje C	Eje D
	Teoría política	<ul style="list-style-type: none"> • Problemáticas: preguntas de investigación • Sistema de Objetivos • Objeto: Discurso de la teoría crítica de la educación 			
	Análisis socio cognitivo del discurso				
Procesos		Investigación documental - Análisis de contenido Síntesis			
Productos		Panorámica general de la teoría crítica	Antecedentes histórico teóricos	Nociones específicas Teoría crítica clásica	Nociones específicas Teoría crítica contemporánea
Proceso de investigación					

Conclusiones
POLITICIDAD DE LA EDUCACIÓN

Por otra parte, para atender la necesidad de contar con algunos instrumentos que contribuyan al desarrollo de investigaciones teóricas en el campo teórico educativo, se presenta aquí el instrumento construido para el desarrollo de esta investigación; es, en realidad, una operativización de la lógica representada en la matriz anterior. Se pretende con este ejemplo estimular investigaciones en el campo teórico en los procesos de formación profesional de la carrera de Ciencias de la Educación. El instrumento refiere explícitamente a la temática abordada y al enfoque analítico utilizado; será necesario adaptar el instrumento según los requerimientos del investigador y del objeto específico.

Matriz metodológica

Ejes	Eje A	Eje B	Eje C	Eje D	Conclusiones
Disciplina					
Teoría de la educación	Autores	Autores	Autores	Autores	Politicidad de la educación
Teoría política	Autores	Autores	Autores	Autores	
Análisis sociocognitivo del discurso	Autores	Autores	Autores	Autores	
Proceso de investigación					

3.6. Procedimientos

Las actividades desarrolladas consistieron en la revisión de los antecedentes históricos de la teoría crítica de la educación; se presentan los contextos teóricos e históricos que condicionaron el surgimiento de la corriente educativa en cuestión.

Se han elaborado síntesis de los conceptos, juicios, razonamientos y argumentos que sostienen la comprensión de la politicidad de la educación desde dicha perspectiva teórica; asimismo, se describieron las corrientes que al interior de la teoría crítica de la educación existen en la actualidad, logrando una visión global de esta teoría educativa.

Finalmente, con base en los aportes de la teoría crítica de la educación, se han articulado los conceptos, juicios, razonamientos y argumentos recogidos para comprender e identificar la politicidad de una práctica educativa cualquiera (gestión; investigación, sistematización, etc.)

4. Antecedentes histórico-teóricos

A inicios del siglo XX, en un complejo contexto sociopolítico, económico y cultural mundial, emerge una serie de experiencias educativas que cuestionan al sistema capitalista y a sus concreciones teórico educativas, como la Escuela Tradicional.

Entre los antecedentes más relevantes podrían mencionarse las experiencias anarquistas de la escuela moderna racionalista, concebida y puesta en práctica por Francisco Ferrer i Guardia (1859-1909). Sus planteamientos generales constituyeron una severa crítica de la educación estatal, apostando por una educación antiestatal y anticlerical. Planteó la necesidad de desplegar prácticas educativas con contenidos anclados en el conocimiento de las ciencias positivas y en el estímulo de la razón, las cuales posibilitarían la emancipación de las formas de pensamiento y acción de la dominación del estado capitalista; estos contenidos deberían estar subordinados a los auténticos intereses del individuo y de la sociedad. En otra dimensión de su propuesta, se demanda el desarrollo de una escuela racional que involucre en sus procesos a educandos ricos como a pobres que, en un contexto fundado en la natural igualdad de la infancia, desarrollaran el conocimiento suficiente y pertinente para la rebelión ante las desigualdades clasistas, sexistas, culturales y nacionales. Esta propuesta, por supuesto, rebasó los límites de tolerancia del gobierno conservador español, el cual, ante la arremetida popular de la semana trágica³ (máxima expresión de movilización antiestatal y anticlerical), procedió al fusilamiento ejemplificador de Ferrer i Guardia, junto a otros intelectuales y artistas, el 9 de abril de 1909.

³ En Barcelona, España, gran movilización republicana popular, anticlerical y anticonservadora, entre el 26 y 30 de julio de 1909.

El proceso revolucionario bolchevique de 1917 en adelante constituye otro proceso en el que se dan experiencias con base en principios filosóficos, económicos, políticos e ideológicos propios del marxismo. La pedagogía marxista, cuya expresión más palpable es la experiencia educativa y de organización de Anton Makarenko, definió una línea de pensamiento y acción pedagógicas que bien puede ser considerada como antecedente de lo que vendría a constituir la teoría crítica de la educación. Fundamentalmente, la pedagogía marxista construye un discurso de dos tipos: el discurso descriptivo y el discurso prescriptivo o normativo.

La primera vertiente constituiría aquel intento por describir-explicar la educación, en tanto fenómeno social susceptible de ser conocido y criticado en sus concreciones históricas (por ejemplo, la educación en el mundo capitalista).

Por otro lado, la dimensión prescriptiva o normativa del discurso marxista sobre la educación establece parámetros, líneas de acción, técnicas, propuestas, etc. que dicen a cómo hacer una educación con base en los planteamientos de los clásicos del marxismo (Marx, Engels, Lenin) en función de alcanzar el fin último de crear un hombre nuevo, comunista, en un contexto sociohistórico que haya acabado con los límites del capitalismo y sus expresiones educativas (Escuela Nueva, Escuela Tradicional).

En términos pedagógicos, la pedagogía marxista fundamenta su propuesta normativa en el criterio de que el saber o el aprender solamente es posible en tanto ligados a la práctica productiva de la vida del sujeto, y en un contexto social en el que, indispensablemente, encuentra su ámbito de realización específico. De este modo, el pedagogo marxista desplegará estrategias de enseñanza que estimulen en los educandos el establecimiento de un pensamiento que ligue, indisolublemente, la teoría (revolucionaria) y la práctica productiva (transformadora): praxis.

Como ya se indicó, el trabajo, como práctica de transformación de la realidad y como condición de producción de la humanidad, constituirá el fundamento de la práctica educativa. Este principio educativo-productivo, por otra parte, al ser desarrollado en un contexto colectivo, determinará las condiciones para el desarrollo de una personalidad comprometida con el grupo, con la comunidad, con la sociedad general, lográndose así desmantelar las tendencias hacia el individualismo y el corporativismo, contenidos ideológicos y políticos del capitalismo.

Al vincular la producción en forma directa con la práctica educativa, la pedagogía marxista procura desarrollar todas las potencialidades intelectuales, afectivas, culturales, estéticas del ser humano, con el fin de producir personas omnilaterales, esto es, personas que afronten los desafíos del mundo integralmente, prescindiendo de la parcelación y de la distinción arbitraria del conocimiento.

Es evidente en las descripciones anteriores de algunos antecedentes de la teoría crítica de la educación la adscripción a modelos genéricos de sociedad; la pedagogía racionalista-anarquista de Ferrer o la pedagogía marxiana comparten, en general, una perspectiva emancipadora de la educación⁴.

Por otra parte, en el campo académico ya se contaba con algunas elaboraciones teóricas e investigaciones empíricas que, desde la sociología, la filosofía y el psicoanálisis, brindarán un marco de referencia que hará posible el surgimiento de una forma de ver la educación desde una

⁴ El carácter emancipatorio de las propuestas educativas mencionadas se continúa en las siguientes tendencias que en Europa y Latinoamérica construirán, progresivamente, una forma singular de intervención educativa que, en palabras de Carlos Nuñez, conforman una forma sociopolítica de acción educativa comprometida, explícitamente, con un modelo de hombre, de sociedad y de educación; en tanto estrategia para la consecución de aquéllas. Esto manifiesta la continuidad de una forma de enunciar la educación, es decir, de un discurso sobre la educación.

perspectiva más amplia, más allá de las dimensiones psicológicas e institucionales de los procesos educativos.

Un importante referente de dichos planteamientos teóricos fue el célebre Instituto de Investigaciones Sociales, más conocido como La Escuela de Frankfurt (Alemania, 1940), compuesta por un grupo de importantes investigadores –de orientación freud-marxista– que desarrollaron análisis teóricos distanciados del mecanicismo y economicismo del marxismo ortodoxo oficial, respecto de los procesos socioculturales específicos por los que se consolida progresivamente el capitalismo en general, revalorizando el papel de los elementos superestructurales de la realidad en el desarrollo de las formaciones sociales. Sólo hasta 1982, H. A. Giroux mostrará la relevancia de la crítica de la Escuela de Frankfurt para el desarrollo de una Pedagogía Radical (Giroux, 1997: 26,27) que habría de consistir en:

“... 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” (Giroux, 1997:30).

En el contexto económico y político mundial, la Gran Depresión Económica que el capitalismo mundial enfrentó en la década de los años 30 del siglo XX, causada por la crisis del capitalismo monopolístico y el absolutismo liberal de fines del siglo XIX, y, posteriormente, las consecuencias destructivas de la Segunda Guerra Mundial, exigieron el diseño y desarrollo de políticas macroeconómicas caracterizadas por el intervencionismo, proteccionismo y dirigismo estatales en la economía. El Estado del Bienestar Social y Desarrollista cumplió un rol protagónico en la administración de la producción y en la distribución de la riqueza a través de políticas de subvención a las políticas sociales. A su vez, para la reconstrucción de Europa y la consolidación del capitalismo expansivo, el Estado norteamericano desplegó políticas de apoyo económico a

Europa manifiestas, fundamentalmente, en la subvención y donación –por ejemplo, el célebre Plan Marshall– constituyéndose, en realidad, en estrategias político–económicas para frenar la expansión de la influencia política, ideológica y económica de la Unión Soviética después de la Segunda Guerra Mundial; surgieron, también, instituciones financieras de carácter multinacional, como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (1944), determinantes, de allí en adelante, en el desarrollo y consolidación del capitalismo a escala mundial.

Luego de la restauración europea, los Estados consolidaron aún más su protagonismo en la gestión económica, sobre todo en el estímulo del crecimiento económico, principio teórico económico fundamental que rigió las políticas económicas de los años 40 y 50; así, el período 1945–1973, denominado Largo Auge, es considerado como el período de crecimiento económico sostenido más importante en la historia. Los principios de ese tipo de administración estatal pueden ser resumidos de la siguiente manera:

“... es necesario algo más que el estado se haga estructura económica y, en cuanto estructura económica, sujeto productivo. [...] El estado debe defender el presente del futuro. Y el único modo de hacerlo es actualizar el futuro, prefigurándolo según la expectativa del presente, esto es, el estado debe constituir su intervención en actividad planificadora” (Roca, s.d.:101,102).

El espíritu planificador del Estado se concretó en la generación de pleno empleo, la subvención estatal a la iniciativa privada, a los beneficios sociales, y el control de la sobreproducción. Sin embargo, durante la década de 1960 estas políticas estatales enfrentarían una crisis causada por la estanflación, es decir, el estancamiento del crecimiento económico combinado con una creciente inflación. Emergieron severas críticas desde la perspectiva monetarista–neoliberal que cuestionaron el excesivo intervencionismo estatal en el proceso económico y apelaron a los

principios del liberalismo, proponiendo la limitación de las funciones del Estado en el campo económico. La intervención del Estado –se decía– perjudica el desarrollo de la economía; debe dejarse a las fuerzas “naturales” del libre mercado la satisfacción de las necesidades, y reducirse la magnitud de las subvenciones sociales. El superestado fue visto como un “buen ladrón” que robaba a los ricos para dar a los pobres. Así, comenzaron a desarrollarse progresivas modificaciones en las políticas económicas de los estados capitalistas, con consecuencias sobre los sectores laborales y sindicales, afectados por los despidos masivos necesarios para frenar la inflación.

Esta referencia a las características del comportamiento del Estado en el plano económico y a sus respectivas críticas neoliberales es importante, puesto que aquéllas políticas económicas determinaron formas particulares de vida para los ciudadanos; formas de vida que fueron objeto de la crítica que nutriría las investigaciones y propuestas de la Pedagogía Crítica.

En los campos social, político y, obviamente, cultural, los años 60 constituyeron un tiempo de crítica generalizada. Si bien el crecimiento económico había consolidado la capacidad de satisfacer las necesidades básicas de occidente, lo había hecho, empero, gracias a la frustración de otras dimensiones de la existencia humana. En Palabras de Paul Valery (1871-1945), se había construido un sociedad hecha de multitudes de solos, individuos presas del tedio, del uniformismo y de la masificación culturales; también fueron cuestionados valores tradicionales fortalecidos por el sistema capitalista, como la autoridad paterna, la familia tradicional y las restricciones a la vida sexual.

El Mayo francés de 1968 puede ser catalogado como un fenómeno indicador del malestar que este clima provocó en la sociedad en general. Las experiencias de movilización estudiantil

construyeron, en la práctica del activismo bandálico (mitines, barricadas, marchas y enfrentamientos violentos con la bofia o policía), un discurso que ataca frontalmente el autoritarismo académico, se cuestionan radicalmente la palabra sagrada del venerable profesor y, ampliando el horizonte de la crítica de lo simplemente institucional o académico, la obediencia civil, y se rechaza el culto al orden (principios fundamentales, entre otros, de la Escuela Tradicional) Se juzgó a la escuela como una institución calcada de una modernidad industrial que empieza a colapsar. Influidos por intelectuales como Louis Althusser, Jean Paul Sartre en Francia y Herbert Marcuse en Estados Unidos, el Che Guevara –icono de la revolución y del Hombre Nuevo en América Latina y el mundo–, los jóvenes lograron poner en jaque al stablishment.

¡Mueran los tibios!;

¿Los muros tienen orejas?... tienen muros en las orejas!; ¡La imaginación al poder!;

Di 'te amo' con adoquines;

Amaos los unos encima de los otros;

La inteligencia camina más que el corazón pero no va tan lejos;

Desabotónese el cerebro tantas veces como la bragueta;

¡Esto no se ha acabado!

Estos son algunos de los graffitis que expresaron el malestar y la protesta estudiantiles estimulados por las restricciones impuestas a la sexualidad de los estudiantes universitarios franceses, y activó una movilización generalizada sin precedentes en una sociedad francesa agobiada por la masificación, la uniformización y la represión sociales. Ese evento desató la

movilización a la que se sumaron los movimientos antirracistas, pacifistas, feministas y, por supuesto, el movimiento obrero francés. El Mayo Francés fue, según Alain Krivine (dirigente de la Liga Comunista Revolucionaria y militante de la movilización estudiantil de 1968), un levantamiento-bisagra entre el movimiento obrero común o tradicional, con sus símbolos, su vocabulario, y su cultura (bandera roja, barricadas, ocupación de fábricas) y la aparición de nuevos movimientos sociales que no se limitaban a protestar contra la explotación, sino contra los mecanismos de la opresión, la violencia de potencias sobre países pobres y la exclusión sociocultural. En cuanto al movimiento obrero, destacaron una huelga general de diez millones de trabajadores, ocupaciones de las fábricas y la iza de banderas rojas en los tejados parisinos por más de dos semanas. Estas protestas se oponían a las políticas con las que el presidente De Gaulle restringía las subvenciones sociales, como la Seguridad Social Laboral.

Sin embargo, la movilización obrera no se articuló con las protestas desplegadas por los estudiantes y otros sectores de la sociedad civil, estigmatizados como “pequeños burgueses, que deberían ocuparse de sus asuntos” pues sus reivindicaciones no eran homogéneas; por su lado, y paradójicamente, los estudiantes se acercaron militantemente a la movilización obrera en forma “espectacular” mas no real, puesto que no emergió un proyecto político-histórico común.

Sin embargo, cuando el presidente francés De Gaulle convocó a elecciones (para frenar la revuelta), los trabajadores se replegaron hacia el Partido Comunista Francés y a sus sindicatos, que no habían considerado oportuna la toma del poder por la violencia. Así se produce la “traición” al movimiento subversivo por parte de una dirigencia partido-sindical burocratizadas.

Simultáneamente, las confrontaciones ideológico-políticas entre los bloques socialista y capitalista se intensifican a lo largo y ancho del globo. En ese marco, se producen en Europa la

Primavera de Praga, feroz represión por parte del estalinismo; los genocidios en Camboya, África; la Revolución Cultural maoísta en China; los asesinatos de líderes críticos como Martin Luther King, Malcom X y Robert Kennedy, los movimientos pacifistas contra la guerra de Vietnam y el concierto de rock Woodstock en los Estados Unidos. En América Latina, el proceso revolucionario socialista de Cuba, la gran movilización estudiantil mexicana –trágicamente reprimida con la masacre del 2 de octubre de 1968 en la Plaza de Tlatelolco– y los puños enguantados en negro –símbolo de las “Panteras Negras”– por competidores negros en el podio de premiación de los Juegos Olímpicos; la muerte de Camilo Torres en su incursión por las montañas colombianas; la guerrilla y la ejecución del Che Guevara en Bolivia, entre los hechos más importantes.

Esta caracterización sucinta del contexto de emergencia de las posiciones críticas en el campo socioeducativo son, en realidad, expresiones de la confrontación ideológico-política entre distintos modelos de sociedad. Los bloques socialista y capitalista hegemonizaron la legitimidad discursivo-ideológica casi en todo el mundo.

Esta polarización ideológico-política y, en algunos casos, militar, motivó, a su vez, adscripciones radicales a uno u otro modelo. Desde contextos diferentes, pero con referentes ideológicos, culturales, políticos, económicos, similares (doctrinas desarrollistas capitalistas, neoliberales, socialistas, anarquistas, nacionalistas, etc.) emergen en el plano teórico educativo elaboraciones teóricas diversas; la adscripción a estos referentes genéricos subyace en las propuestas específicamente educativas.

Específicamente, surgen la Pedagogía Institucional y el Antiautoritarismo (C. Rogers, M. Lobrot, F. Oury, A. Vásquez) en cuyo marco de referencia confluyen la Gestalt, el Psicoanálisis

(psicoterapia) y, por supuesto, el Marxismo. La Pedagogía Institucional se nutre de la fusión de los planteamientos teóricos psicoanalíticos y gestaltianos con la problemática sociológica del poder en el grupo y en la institución. El énfasis del análisis pasa de los atributos o cualidades psicológicas del individuo a las relaciones sociopolíticas que en el grupo se establecen, constituyéndose el ámbito del aprendizaje en un contexto y proceso complejo de relaciones de poder.

“Es el grupo y las relaciones sociales que en él se construyan, el mecanismo que posibilita en una situación colectiva, la expresión, la creación, la autorregulación. El maestro define un nuevo rol, renuncia a sus signos de poder y construye una relación que niega la autoridad”
(Ezpeleta, 1980: 10).

La Pedagogía Institucional fusiona el análisis teórico y la práctica educativa con las problemáticas del poder en las instituciones y en los grupos sociales. No solamente se toman por objeto de reflexión teórica las dimensiones psicológicas del individuo, también se analizan las interrelaciones que, al interior de las instituciones y de los grupos, condicionan la constitución de la personalidad de los sujetos. Las relaciones sociales de poder en el proceso educativo institucional –se dice– fluctúan entre lo instituido y lo instituyente. Lo primero se refiere a estructuras institucionales que responden a las demandas del contexto histórico, siendo lo instituyente lo nuevo, aquello que se constituye en función de nuevas demandas que el contexto y las acciones de los sujetos establecen y desarrollan. Sin embargo, esta dimensión instituida corresponde a las relaciones propias del contexto mayor, mostrándose así el carácter adaptativo de las instituciones. Esto manifiesta, a su vez, que las relaciones asimétricas del poder en las instituciones consolidan las relaciones de poder –asimétricas también– de la sociedad global.

Posteriormente, en Alemania e Italia se desarrollaron algunas experiencias denominadas antiautoritarias. Son experiencias en las que los gestores se proponen educar en un esquema socialista, con base en principios psicoanalíticos y marxistas. Plantean la necesidad de la reflexión colectiva acerca de la Educación entre los actores educativos (maestros, educandos, y comunidad en general); complejizan el objeto de estudio de la educación más allá de la pedagogía o la didáctica e introducen en la reflexión teórica elementos conceptuales y procedimientos de investigación de otros campos como la sociología, la teoría política, la economía política (marxismo).

“Si en Francia la pedagogía institucional implica un cuestionamiento de las formas de poder, la propuesta antiautoritaria pretende ir más lejos: la escuela, el jardín de niños, se propone educar para el socialismo. Psicoanálisis y marxismo fundamentan las posiciones de esta corriente que, como la mayoría de las experiencias realizadas en este siglo, organizan la práctica sobre bases teóricas bastante precisas” (Ezpeleta, 1980: 10).

Casi simultáneamente, en el contexto de los movimientos político sociales de liberación de los pueblos latinoamericanos, protagonizados por el *sujeto popular* (obreros, campesinos, asociaciones comunitarias y movimientos de cultura popular), se desarrollaron, como resultado de la organización política del proletariado latinoamericano y de las luchas de liberación nacional de las naciones, importantes experiencias fundadas en un referente político proletarista las que planteaban la necesidad de construir alternativas revolucionarias ante el sistema capitalista expansionista. La crítica de los procesos de “Educación Fundamental”, de los “Programas de extensión Agrícola” y los “Programas de Desarrollo Comunitario” así como de los fundamentos teóricos de las doctrinas desarrollistas, asistencialistas y de la teoría de la marginalidad, puestos en práctica por los gobiernos oligarcas, constituyó una de las matrices de las ideas fuerza de la

denominada Educación Popular que veía en dichas prácticas educativas componentes educativos para la consolidación-reproducción del modelo de sociedad capitalista; tales propuestas se regían por el principio de adaptación del sujeto a las demandas productivas del capitalismo en Latinoamérica.

En ese periodo (1950-1970) se generaron procesos de organización de escuelas sindicales, universidades populares así como actividades de prensa y propaganda clasista, concebidos como mecanismos ideológicos contradictorios con los aparatos ideológicos dominantes de las burguesías y oligarquías gobernantes. Paulo Freire, Carlos Nuñez, Orlando Fals Borda, Oscar Jara, son algunos de los representantes más relevantes en lo que significó un movimiento de educación popular regional caracterizado por la insistencia en que la educación popular debería problematizar, ante todo, la realidad cotidiana de la explotación y generar en los educandos una lectura crítica de esa realidad; lectura crítica ligada a procesos organizativos con una clara identidad clasista obrera.

“Se descubre que el factor educativo fundamental no es el proceso pedagógico en sí, sino las acciones de lucha [...]Que la educación popular no es un momento previo a la toma de conciencia, luego del cual se podría pasar a la acción conciente, sino que la educación popular debe ser un proceso permanente de teorización sobre la práctica ligado indisolublemente al proceso organizativo de las clases populares” (JARA, Oscar,1984:8)

Para el desarrollo de estas y otras formas de intervención pedagógica se organizaron bibliotecas populares, centros de comunicación barriales, centros de formación obrera, círculos de cultura popular, grupos de teatro y música popular, y otras experiencias en las que los oprimidos, excluidos y explotados encontrarían insumos para el desarrollo de una propia cultura popular, la

cual se constituiría en un espacio de confrontación con la ideología dominante, con base en una concientización ante la situación de opresión, dinamizada por formas organizativas de acción política clasista.

Perú, Bolivia, Brasil, Ecuador, Panamá, El Salvador y Guatemala constituyeron los contextos nacionales específicos en los que este movimiento educativo y político se desplegó, estableciendo ricas fuentes de consolidación de una crítica de las condiciones sociopolíticas y culturales impuestas por el capitalismo. En muchos casos, los referentes políticos de estas actividades político educativas se fundaron en el paradigma socialista, cuando no comunista, explicitando así que la educación constituye una práctica con específicas características político-ideológicas.

Una experiencia emblemática de este modelo de acción educativa es la experiencia nicaragüense, con la Cruzada Nacional de Alfabetización, las Jornadas Populares de Salud, y programas de capacitación técnica y política, en Nicaragua, comandadas por el Frente Sandinista de Liberación Nacional, y en las que se desarrollaron procesos de alfabetización y formación técnica y política de líderes de base con explícitos contenidos ideológicos fundados en un discurso nacionalista, antiyankee y antisomocista.

La educación popular latinoamericana, de este modo, constituye una búsqueda, a través de la concientización, de una concepción rigurosa del mundo que oriente la actividad política organizada de los oprimidos, en procura de la transformación de la realidad opresora.

Ese carácter cognitivo-crítico-organizativo, al igual que el subyacente marco de referencia dialéctico, se constituirá, aunque no en forma explícita en todos los casos de los discursos analizados en la presente investigación, uno de los elementos fundamentales de la teoría crítica de la educación.

La escuela racionalista, la pedagogía marxista, la pedagogía institucional, el antiautoritarismo, y el movimiento de educación popular en América Latina, constituyen los referentes históricos más relevantes de lo que vendrá a denominarse teoría crítica de la educación; corriente educativa analizada a continuación a partir de la lectura analítica del discurso producido en su seno y referido a una de las dimensiones de la educación, específicamente, su carácter o identidad política, su politicidad.

5. La Teoría Crítica Clásica de la Educación

A continuación se presenta una descripción analítica de los principales planteamientos que constituyen el momento fundante de la teoría crítica de la educación. Se ha optado por concentrar el análisis en algunos textos fundacionales de la teoría crítica de la educación por su trascendencia en el desarrollo de una comprensión crítica de la educación, aportada por la complejidad de su tratamiento respecto de la problemática educativa y también por la magnitud de referencias de las cuales son objeto de análisis –sea para oposiciones tenaces o por adscripciones radicales– en otras investigaciones contemporáneas a ellas mismas. En la década del sesenta se publican algunas investigaciones en los campos sociológico y teórico político que mostrarán algunas de las más importantes problemáticas de la Teoría Crítica Clásica de la Educación. Estos estudios se desenvuelven en niveles diferentes de análisis, pero su interacción teórica presenta una imagen de las relaciones entre sociedad y sistema educativo que, hasta hoy, no ha perdido relevancia como antecedentes de la teoría educativa en general. También se encuentra, en aquellos años, la revalorización del pensamiento del comunista italiano Antonio Gramsci, de quien, pese a ser anterior a las investigaciones referidas, su obra constituye uno de los hitos más importantes y fundamentales de la teoría crítica de la educación Clásica y Contemporánea. Antonio Gramsci fue recuperado o revalorado sobre todo a partir de las preocupaciones porque el marxismo occidental desarrollara nuevas categorías distanciándose de las interpretaciones ortodoxas del marxismo oficial de la Academia de Ciencias de la URSS.

A continuación se presenta una síntesis de las propuestas teóricas de estos autores, síntesis de la cual se partirá para establecer la politicidad de la educación en el discurso de la teoría crítica clásica de la educación. Se presenta, primero, el trabajo sintético de la crítica y propuesta

gramsciana, centrada en la identidad entre Hegemonía y educación; se sigue con el análisis del trabajo de L. Althusser que contribuye a la teoría crítica de la educación clásica con un análisis genérico de las relaciones entre el sistema educativo y la formación social; y se finaliza con el análisis de la obra de P. Bourdieu y J. C. Passeron, que desarrollaron el análisis de los mecanismos específicos del sistema de enseñanza francés, homologado en otros contextos.

5.1. La lectura gramsciana de la dominación

Antonio Gramsci nació en la isla de Cerdeña, Italia, en 1891. Hijo de una familia con escasos recursos económicos, mostró desde su infancia mucho interés por el estudio. Accedió a una beca ofrecida a estudiantes pobres de las provincias italianas, matriculándose en la Facultad de Filosofía y Letras –especialidad de Filosofía Moderna– de la Universidad de Turín. Allá conocerá de cerca el movimiento obrero italiano con el que se comprometerá, dejando sus estudios académicos. La debilidad de su salud y las vicisitudes ocasionadas por su labor intelectual y política (persecución y encierro permanentes) ocasionarían su muerte temprana a los 46 años, el 27 de abril de 1937.

Las condiciones de encierro y censura que enfrentó en su trabajo intelectual condicionaron que el lenguaje utilizado en sus escritos tenga un carácter elíptico o críptico. Al parecer, se vio forzado a utilizar una terminología apropiada que burlase a sus celadores y, por esta razón, sus conceptos abren muchas posibilidades de interpretación. La polémica en el seno de los seguidores de su pensamiento es, hasta el día de hoy, recurrente en las discusiones académicas y políticas. A lo largo de su actividad política e intelectual, Gramsci desarrolló investigaciones respecto del rol de los intelectuales en el logro de Hegemonía; en ese marco, aportó con importantes nociones para comprender las estructuras de la dominación y actuar en procura de su transformación, haciendo

énfasis en las dimensiones culturales, ideológicas y educativas, fundamentales como las estructuras económicas.

Se presentan a continuación los conceptos gramscianos más relevantes para identificar elementos teóricos fundacionales de la teoría crítica de la educación clásica u originaria y contemporánea así como para establecer los rasgos políticos de la educación que Gramsci reconoce.

5.1.1. La Dialéctica Estructura Económica–Superestructura Político Ideológica

El marxismo elaboró, a partir de las investigaciones de Carlos Marx acerca del modo de producción capitalista, una teoría que concibe a la totalidad social como formación social constituida por una esfera material, la estructura económica, conformada, a su vez, por las relaciones sociales de producción, y sobre la cual se levanta toda una superestructura político, jurídica e ideológica.

“En la producción social de su existencia, los hombres establecen determinadas relaciones [...] relaciones de producción que corresponden a un determinado estadio evolutivo de sus fuerzas productivas materiales. La totalidad de estas relaciones de producción constituye la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se alza un edificio jurídico y político, y a la cual corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material determina el proceso social, político e intelectual de la vida en general. No es la conciencia de los hombres la que determina su ser, sino, por el contrario, es su existencia social lo que determina su conciencia. [...] Con la modificación del fundamento económico, todo ese edificio descomunal se trastoca con mayor o menor rapidez. Al considerar esta clase de trastocamientos siempre es menester distinguir entre el trastocamiento material de las condiciones económicas de producción, fielmente comprobables desde el punto de vista de las ciencias naturales, y las formas jurídicas,

políticas, religiosas, artísticas o filosóficas, en suma, ideológicas, dentro de las cuales los hombres cobran conciencia de ese conflicto y lo dirimen” (Marx, 1857:67).

En el marco de la interpretación oficial de la II Internacional Socialista, contemporánea al trabajo intelectual y político gramsciano, se entiende que la esfera superestructural, constituida por los elementos ideología, política, orden jurídico y cultural -y educativo-, es determinada por las relaciones sociales de producción, sin la posibilidad de ejercer transformaciones globales a partir de la superestructura, limitada a ser epifenómeno de la estructura económica fundamental. Es evidente en esta interpretación el carácter unívoco de las determinaciones económicas sobre las superestructurales; por un lado, las relaciones sociales de la producción constituyen la variable independiente del proceso social, mientras que, por otro lado, la esfera superestructural constituye la variable dependiente.

Sin embargo, Gramsci analizó en su extenso trabajo los mecanismos ideológicos y culturales por los cuales el proceso de dominación económica se consolida. Para él es imprescindible el logro de integralidad en la dominación, en tanto y en cuanto lo económico requiere, más allá del dominio económico —o sea, la propiedad sobre los medios de producción—, del reconocimiento ideológico, es decir, del reconocimiento por las clases sociales dominadas de su situación de explotación y dominación como fenómeno objetivo, natural, necesario, y no como creación humana histórica, posible de ser transformada.

5.1.2. El momento de la Hegemonía

Carlos Marx emprendió su investigación del modo de producción capitalista a partir del análisis de la mercancía, es decir, del elemento básico del modo de producción; elemento constituido por las dimensiones valor de cambio y valor de uso, y como portador de Valor, o sea, cristalización o

solidificación del trabajo humano vivo (Marx,1999:49) de cuyas determinaciones económicas se constituye el proceso del capital. En síntesis, el análisis marxiano del modo de producción capitalista es el análisis de las determinaciones que el valor sufre y que constituyen los mecanismos del proceso de explotación del trabajo humano en función del interés de la clase dominante (exacción de plusvalor), en el ámbito de la sociedad capitalista. Así, la mercancía, en tanto portadora de valor, es el elemento-objeto epistemológico de la investigación marxiana respecto de la explotación capitalista del trabajo humano.

Análogamente, Gramsci estudió el proceso de las determinaciones del elemento-objeto epistemológico de su investigación teórico política referida a la dominación política e ideológica del modo de producción capitalista; dicho elemento consiste en la relación política gobernantes-gobernados, dirigentes-dirigidos, maestro-alumno, Estado-sociedad, partido-partidarios, etc.; la concreción ideológico-cultural, el proceso de las determinaciones de este elemento, constituye el fenómeno Hegemonía. La investigación gramsciana, teórico-política y, ciertamente, educativa, aborda el estudio de la Hegemonía.

En general, el aporte gramsciano consiste en el reconocimiento, descripción, análisis y establecimiento -teórico político- de las vinculaciones entre las dimensiones ideológicas y culturales con las dimensiones político-económicas globales. Desde una perspectiva marxista peculiar, Gramsci analiza la correspondencia entre estructura económica y superestructura político cultural e ideológica, trascendiendo el economicismo mecanicista y positivista de determinación económica unívoca.

Gramsci, desarrolló, sin dejar de lado la relevancia teórica de la lectura marxista de la realidad social, elementos que contribuyen a la comprensión dialéctica de las relaciones entre la estructura

económica y la superestructura político ideológica. Subraya el importante rol que juegan los elementos ideológicos para la consolidación integral de la dominación. Si la dominación económica establece y condiciona las relaciones jurídicas, políticas, culturales e ideológicas en la formación social, es imprescindible el conocimiento de los mecanismos por los cuales la dominación económica se manifiesta y consolida en el ámbito de la superestructura. Así, el concepto Hegemonía designa a la capacidad de la clase dominante de producir, organizar e imponer, en forma no violenta, una común y general forma de entender el mundo; o sea, remite al

“...logro de una unidad cultural–social sobre la base de una común y general concepción del mundo [...]” (Gramsci, 1995;2000; 1984).

Es decir, una manera de entender la realidad social, coherente con los intereses de las clases dominantes. Se trata, a su vez, del resultado de ciertos procesos de coerción y consenso ejecutados mediante mecanismos socioculturales (institucionales, en algún caso) que suscitan estructuras cognitivas correspondientes a la legitimación de la correlación de fuerzas en la formación social. La Hegemonía constituye, por lo tanto, un proceso de interiorización o introyección por la que se reconoce la dominación como objetiva, racional y necesaria para la convivencia.

5.1.3. Los mecanismos hegemónicos

Ahora bien, la Hegemonía no puede darse por generación espontánea, requiere de ciertos mecanismos, ciertas instancias y agentes especializados para su desarrollo. Se tienen: El Estado, la Sociedad Política, la Sociedad Civil y la categoría de los Intelectuales Orgánicos.

5.1.3.1. El Estado

El Estado constituye una esfera institucional de relaciones de poder, jurídicamente constituida, y que se arroga la capacidad de gestionar, estimular y reproducir el consenso necesario para la legitimación ideológico-cultural de la dominación de la clase dominante; ésta utiliza pues al Estado como su instrumento.

“El Estado es el complejo total de actividades prácticas y teóricas con las que la clase dominante no sólo justifica y mantiene su dominio, sino que logra ganar el consenso activo de aquellos a los que domina” (Gramsci, en Echazú, 1998:22)

“Si todo Estado tiende a crear y a mantener un cierto tipo de civilización y de ciudadano (y por consiguiente de convivencia y de relaciones individuales), tiende a hacer desaparecer ciertas costumbres y actitudes y a difundir otras; [...] En realidad, el Estado debe concebirse como educador, precisamente en cuanto tiende a crear un nuevo tipo o nivel de civilización. [...] Por el hecho de que se opera esencialmente sobre las fuerzas económicas, [...] no debe derivarse la consecuencia de que los hechos de sobreestructura deban abandonarse a sí mismos, a su desarrollo espontáneo, a una germinación casual y esporádica. [...] el Estado es un instrumento de racionalización, de aceleración y de taylorización, actúa según un plan, presiona, incita, solicita y castiga porque, creadas las condiciones en que es posible un determinado modo de vida, la acción u omisión criminal deben tener una sanción punitiva, de alcance moral, y no sólo un juicio de peligrosidad genérica” (Gramsci, 1995; 1984;2000).

Salta a la vista la función instrumental del Estado que, a través de las dimensiones jurídicas y educativas, así como de otras instituciones y actividades, suscita en la sociedad procesos civilizatorios y de ciudadanía conformes a ciertos fines definidos por la clase dominante. El Estado racionaliza las relaciones, acelera los procesos civilizatorios, actúa según un plan

(elaborado, necesariamente por la clase que lo utiliza), tayloriza⁵ la sociedad, presiona, incita y castiga (poder coercitivo-jurídico del Estado). El Estado, en síntesis, “educa el consenso” (Gramsci, en Manacorda,1995:23), la dirección cultural, el clima cultural pertinente para el ejercicio de la dominación.

5.1.3.2. La Sociedad Política

Gramsci designará a esta esfera de intervención político ideológico como dictadura, aparato jurídico-coercitivo. Es pues el conglomerado de mecanismos de coerción (juzgados, policía, cuerpo militar) que, por la fuerza, cuidan de oposiciones eventuales el equilibrio establecido por el proceso hegemónico, es decir el dominio económico y político de la clase dominante. Su carácter es violento y no simbólico o de consenso, como el carácter de la Sociedad Civil. Sin embargo, en su fuerza potencial o recurrente se asienta, en realidad, el poder y la capacidad de ejercicio del dominio de la clase dominante.

5.1.3.3. La Sociedad Civil

Es el conjunto o conglomerado de instituciones en el que se relacionan asociaciones privadas, no estatales, que contribuyen, no violentamente, a la legitimación ideológica de la dominación; procuran el consenso, el clima cultural propicio para el ejercicio de la dirección cultural, intelectual y moral que es la Hegemonía; todo esto en forma consensuada, es decir por el convencimiento de la sociedad global. La sociedad civil constituiría fuente de legitimación del poder coercitivo del Estado, es decir, fuente de reconocimiento social de sus cualidades represoras.

⁵ Taylorismo: Sistema de organización científica del trabajo industrial, creada por Federico Winslow Taylor en la industria norteamericana de las primeras décadas del siglo XX.

Sin embargo, este ámbito hegemónico no obedece, solamente, a intereses de poder de la clase dominante, pues, al constituirse en un espacio privado, puede albergar prácticas socio políticas, culturales e ideológicas distintas y, aun, contrarias a la Hegemonía vigente, ya que acoge diversas categorías de intelectuales –orgánicos– que pueden crear, recrear, producir, reproducir y difundir elementos contrahegemónicos que cuestionen el ejercicio del poder por las clases dominantes en el Estado y en la propia Sociedad Civil.

5.1.3.4. Los intelectuales orgánicos

Gramsci valora el rol del intelectual en el desarrollo de la formación social. El tema central en sus investigaciones y reflexiones es, precisamente, el tema de los intelectuales. Los planes de estudio que en la cárcel definió contienen y manifiestan su interés particular en el rol que juegan los intelectuales en los procesos de superestructura.

En síntesis, Gramsci define a los intelectuales como una categoría orgánica de las clases socio-económicas que debe ser creada por éstas para la producción, organización y difusión de su visión de mundo (elemento de Hegemonía), contenido cultural por el cual las clases encuentran su homogeneidad, su identidad y toman conciencia de su relevancia en el desarrollo socio económico y cultural de la formación social. Dice Gramsci:

“Cada grupo social, al nacer sobre el terreno originario de una función esencial en el mundo de la producción económica, se crea a la vez, orgánicamente, una o varias castas de intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de la propia función no sólo en el campo económico, sino también en el social y político [...] cada grupo social esencial, al emerger de la historia de la precedente estructura económica y como expresión de su desarrollo, ha encontrado [...] categorías preexistentes y que aparecían más bien como representantes de una

continuidad histórica ininterrumpida hasta con los más complicados y radicales cambios de las formas sociales y políticas” (Gramsci, 2000:9,10)

Aquí se muestra la importancia que para Gramsci tienen los intelectuales como agentes especializados en la elaboración cultural a ser impuesta a las demás clases por la clase que emerge como esencial en los planos económico, político, social y cultural. Dos clases de intelectuales identifica Gramsci: los intelectuales orgánicos y los intelectuales tradicionales. Los primeros constituyen esa categoría orgánica creada por la clase dominante en su lucha por establecer Hegemonía. Por otra parte, se encuentra la categoría de intelectuales tradicionales, quienes son heredados, en una continuidad histórica, por la clase dominante; se trata, así, de una progresiva renovación de intelectuales a partir de las precedentes categorías correspondientes a las etapas del desarrollo histórico.

Ahora bien, los intelectuales actúan, dice Gramsci, en la Sociedad Civil, es decir, en ese espacio en el que distintas instituciones desempeñan el rol de establecer Hegemonía. Sin embargo, en el seno de la Sociedad Civil, también trabajan los intelectuales orgánicos de clases dominadas, que reivindican una otra Hegemonía, es decir la contrahegemonía. Son intelectuales que se comprometen con la resistencia, con la contraposición a la Hegemonía dominante creando, produciendo o reproduciendo sistemáticamente elementos contrahegemónicos de las clases y de los grupos dominados. Entonces, la categoría gramsciana de intelectual orgánico no se agota en la dominación, sino se amplía hacia la resistencia, hacia la contrahegemonía. Gramsci, de este modo, considera a los intelectuales como:

“... los elaboradores de la cultura dominante, así como [...] una fuerza social y política vital y fundamental para cualquier contienda contrahegemónica” (Giroux,1993:142).

Los intelectuales son los 'empleados' del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político, a saber: 1) del 'consenso' espontáneo que las grandes masas de la población dan a la dirección impuesta a la vida social por el grupo fundamental dominante, consenso que históricamente nace del prestigio (y por lo tanto de la confianza) que el grupo dominante deriva de su posición y de su función en el mundo de la producción; 2) del aparato de coerción estatal que asegura 'legalmente' la disciplina de aquellos grupos que no 'consienten' ni activa ni pasivamente, pero que está preparado para toda la sociedad en previsión de los momentos de crisis en el comando y en la dirección, casos en que no se da el consenso espontáneo" (Gramsci, 2000:16)

5.1.3.5. Bloque Histórico

Otra instancia de estructura y relaciones por la cual la Hegemonía y la dominación se desarrollan está constituida por el Bloque Histórico, conformado por la clase social dominante y sus aliados de clase, por ejemplo, la burguesía nacional emergente y la aristocracia tradicional-colonial. El Bloque Histórico viene a ser un conglomerado cooperativo de grupos sociales que, en función de sus intereses económicos, se alían conformando un frente de defensa contra eventuales ataques de aquellas clases que son objeto de su dominio. Las clases dominantes ejercen dirección (consenso, dirección cultural) sobre sus aliadas, mientras que, por otro lado, ejercen dominación (coerción, convencimiento ideológico) sobre las clases subalternas. El conjunto de estos ejercicios de poder ideológico y coercitivo constituye también otra forma de entender la Hegemonía. (Echazú, 1999:154,155)

El Bloque Histórico en el poder ocupa al Estado para la utilización de sus instrumentos coercitivos y culturales a través de la delegación de sus funciones de control a intelectuales especializados, que comulguen con los intereses de clase mayores y desarrollen determinado tipo

de conocimiento, valores, instituciones culturales, etc. para el logro de Hegemonía. El Bloque Histórico, en suma, es el ámbito de interrelacionamiento estratégico de las clases superiores para desarrollar el proceso político hegemónico.

Sin embargo, como en el caso de la Sociedad Civil, Gramsci comprendió que, así como las clases dominantes establecen alianzas estratégicas para consolidar su dominio, las clases dominadas deben establecer alianzas entre ellas; el rol de los intelectuales orgánicos de clases dominadas consiste, entonces, en el desarrollo de estrategias, en el seno de la Sociedad Civil, para concretar procesos de alianzas entre las clases y los grupos dominados para ejercer procesos contrahegemónicos. De esta manera, el Bloque Histórico de los dominados despliega una confrontación política y cultural con el Bloque Histórico en el poder.

5.1.4. Hegemonía y Educación: proceso político-pedagógico

La Hegemonía consistiría en un proceso por el que la clase dominante y su Bloque Histórico produce y difunde, mediante el trabajo de sus intelectuales orgánicos –en el seno de la Sociedad Civil–, una común y general visión del mundo, imponiéndola a las clases subalternas mediante mecanismos coercitivos de la Sociedad Política y a través de procesos ideológico culturales propios de la Sociedad Civil, y valiéndose también de acciones político administrativas en el Estado. Entonces, la Hegemonía se compone de los elementos: Dominación Económica, sustentada por la fuerza –como fundamento material económico–, y la Legitimación necesaria o consenso y dirección cultural intelectual y moral de una clase social dominante.

Así, pese a estar fundada en la fuerza (coerción de la sociedad política), la Hegemonía establece una forma racional de dominación no violenta, ideológico-cultural, por la que se legitima la situación de explotación y dominación como objetividad inexorable, necesaria y racional. Aquí se

encuentra el aporte gramsciano a la teoría política marxista como a la teoría crítica de la educación: la implícita cualidad pedagógica de la Hegemonía, consistente en la producción, organización y difusión –imposición– de una forma de conocer y entender el mundo, a través de un proceso político-educativo en procura de establecer Hegemonía.

Al ser una forma de conocimiento, el proceso hegemónico es un proceso educativo; por eso mismo, Gramsci esbozó los prolegómenos de la reflexión político-educativa de la teoría crítica de la educación al establecer la necesidad de entender la relación política fundamental y elemental (gobernados–gobernantes) como un proceso educativo, y al establecer una extensión epistemológica de la teoría educativa hacia ámbitos disciplinarios distintos, específicamente la teoría política. De otra manera: Gramsci define la Hegemonía como el momento del consenso, de la dirección intelectual y moral de una clase social sobre las demás clases de la formación social; esa dirección cultural, ese momento del consenso, no puede ser comprendido sino como un proceso de elaboración intelectual en el que se constituyen ciertas formas de entender el mundo, formas cognitivas por las cuales los individuos interpretan la realidad y la racionalizan; por esa razón, Gramsci reconoce la necesidad de entender el proceso hegemónico como proceso que actúa sobre el pensamiento, esto es, un proceso educativo.

Con este enfoque Gramsci ya plantea las implicaciones educativas de su comprensión del proceso hegemónico, pues, si este proceso actúa sobre el pensamiento, es necesario, por lo tanto, entenderlo en el marco de los adelantos de la moderna práctica y doctrina pedagógica. Esto establece, a su vez, aquella extensión epistemológica de la práctica y doctrina pedagógica al análisis de los procesos políticos. Dice:

01517



“Este problema del logro de una unidad cultural–social sobre la base de una común y general concepción del mundo [Hegemonía] puede y debe aproximarse al planteamiento moderno de la doctrina y práctica pedagógica, según la cual el rapport entre maestro y alumno es [...] activo, de relaciones recíprocas, por lo que todo maestro sigue siendo alumno y todo alumno es maestro” (Gramsci, en Manacorda, 1995:47).

Como se ve, el aporte de Gramsci consiste en la comprensión del proceso hegemónico como un proceso educativo; es decir, los elementos Bloque Histórico, Sociedad Política, Sociedad Civil, Estado e Intelectuales Orgánicos se interrelacionan en un proceso complejo, constituyendo prácticas político-educativas dirigidas al logro de Hegemonía; así, Gramsci elabora e introduce conceptos teórico políticos y pedagógicos para comprender la dominación global. Mario Manacorda, a partir del estudio del pensamiento político–pedagógico gramsciano, sintetiza esta ligazón entre la práctica política hegemónica y la práctica pedagógica de la siguiente manera:

“Si educar significa formar al hombre adulto durante el largo periodo de su adolescencia, si el hombre adulto puede entenderse esencialmente como productor de bienes, espirituales y materiales, si esta producción (como, por otra parte, también el consumo) puede darse tan sólo en la comunidad humana y si, por lo tanto, el hombre es productor en cuanto ciudadano, es decir, aquel animal político de que hablaba Aristóteles, entonces ¿qué ciencia se mostrará más ligada a la política que la pedagogía?” (Manacorda, 1995:13).

Gramsci ya reconoce una confluencia teleológica entre ciencia pedagógica y ciencia política, entre doctrina y práctica pedagógica y teoría y práctica política: ambas buscan constituir hegemonía; es decir, la creación de un clima cultural correspondiente al ejercicio del poder hegemónico por la clase dominante. Así, la educación es una práctica estratégica para el logro de Hegemonía; en otras palabras, ejercicio de poder político. Esta confluencia teleológica no

solamente es proximidad, sino, y sobre todo, de una “ideal identidad de pedagogía y política”

5.1.4.1. La extensión epistemológica de la pedagogía

Más específicamente, ¿en qué consiste, pues, esa identidad o correspondencia entre práctica político hegemónica y práctica educativa? La identidad entre pedagogía y política, en el pensamiento gramsciano, se manifiesta por la extensión epistemológica de elementos teórico educativos hacia el campo teórico político, por un lado, y en la demanda gramsciana por la pedagogización de la práctica político–hegemónica.

La extensión epistemológica consiste, entonces, en la utilización de elementos conceptuales y categorías de la moderna doctrina y práctica pedagógica para la comprensión de los procesos socio políticos globales, más allá de lo meramente educativo, escolar, áulico, molecular (Gramsci), extendiéndose a lo socio-político, más allá de lo singular de una acción educativa concreta. Porque, según Gramsci, las relaciones sociales singulares de un proceso educativo corresponden con las relaciones sociopolíticas globales de la sociedad toda.

La extensión epistemológica consiste en la comprensión del proceso político–hegemónico, en tanto logro de una unidad cultural–social sobre la base de una común y general concepción del mundo, como el producto de un proceso pedagógico.

Más específicamente, para entender el proceso o la práctica hegemónica, entendida como momento del consenso o de la dirección cultural, Gramsci establece la necesidad de utilizar la contribución teórica de la doctrina y práctica pedagógica. Entonces, debe resaltarse que el autor, implícitamente, introdujo la interdisciplinariedad en la comprensión de los procesos políticos y pedagógicos. Se establece así una extensión epistemológica al utilizar en el análisis político

elementos conceptuales propios de la pedagogía. En ese sentido, el autor extiende esta dialéctica entre educador y educando a las relaciones sociales amplias entre dirigentes y dirigidos, entre gobernantes y gobernados, entre élites intelectuales y no intelectuales, etc. Esto introduce otro punto importante en la reflexión.

5.1.4.2. La pedagogización de la política

“Esta relación [maestro–alumno] se da en toda la sociedad en su totalidad y en cada individuo respecto a los demás, entre castas intelectuales y no intelectuales, entre gobernantes y gobernados, entre élites y secuaces, entre dirigentes y dirigidos, entre vanguardias y cuerpos de ejército” (Gramsci, en Manacorda, 1995:47,48).

Al considerar el avance teórico de la doctrina y práctica pedagógica, consistente en comprender la relación educativa como un rapport activo y recíproco, y extendiendo esta consideración a la práctica hegemónica, Gramsci establece la necesidad de pedagogizar la práctica hegemónica, demandando, explícitamente, que la relación entre líderes, guías, partido, vanguardias, élites, por un lado; secuaces, seguidores y masas por el otro, sea una práctica pedagógica, es decir, una relación entre educador y educando, una práctica en la que se establezca un proceso pedagógico: la práctica política como práctica educativa. De ahí que toda relación de Hegemonía es necesariamente un rapport pedagógico.

5.1.5. La Politicidad de la educación en Antonio Gramsci

Al trascender el positivismo mecanicista inscrito en las interpretaciones oficiales de la investigación marxiana, respecto del modo de producción capitalista, Gramsci reivindica el carácter condicionante de la superestructura sobre la estructura económica. Gramsci completó la

comprensión dialéctica de las relaciones entre esas esferas constitutivas de las formaciones sociales. Con esta revalorización, establece la posibilidad de ejercer transformaciones a partir de los elementos culturales, ideológicos, políticos y educativos sobre las condicionantes económicas en forma dinámica y no unívoca. Según Gramsci, el desarrollo más reciente de la filosofía de la praxis -léase marxismo- consiste en:

“...la reivindicación del momento de la Hegemonía como esencial en la concepción estatal y en la valorización del hecho cultural, de la actividad cultural, de un frente cultural como necesario al lado de los meramente económicos y meramente políticos” (Gramsci,1995:226).

El frente de confrontación política se amplía: de lo estrictamente económico a lo político cultural ideológico y, ciertamente, educativo. El concepto Hegemonía, como fin y objetivo estratégico – en sí mismo– de la dominación política, constituye el eje en torno del cual se pueden desarrollar investigaciones y experiencias educativas vinculadas, a su vez, a una comprensión crítica y global del proceso de dominación y a la identificación y creación de las condiciones de posibilidad para la confrontación política –la contrahegemonía.

En función de los objetivos de la presente investigación, se reconoce que Gramsci identificó las cualidades políticas de la educación, en tanto proceso privilegiado para la concreción de Hegemonía, al constituirse en práctica ideológico cultural, esto es, una práctica de conformación de visiones de la realidad correspondientes –o no, en el caso de la contrahegemonía– a los marcos ideológicos y culturales dominantes –o dominados.

Gramsci establece, así, la politicidad de la educación en tanto ésta se desarrolla en función de fines hegemónicos. Salta a la vista, pues, el carácter político de la educación. Dicho carácter estaría manifiesto en dos dimensiones. Primero, en la dimensión epistemológica, pues Gramsci

comprende que la teoría educativa contribuye a la comprensión de las relaciones políticas globales y a la inversa.

Segundo, en la dimensión propiamente político-teleológica de la educación, pues ésta se involucra en un proceso complejo de relaciones culturales e ideológicas que corresponden a determinados fines políticos e ideológicos que le otorgarían su contenido teleológico.

Esas dos dimensiones de lo político de la educación serán estudiadas por otros investigadores – posteriormente revisados en esta investigación– que, desde campos disciplinarios distintos (como la sociología), pero con diferencias teórico políticas específicas, han profundizado en la comprensión de las relaciones que la educación entabla para su desarrollo con otras esferas de la realidad, demandando la necesidad de desarrollar el estudio de la práctica educativa desde una perspectiva epistemológica plural.

Es evidente en las reflexiones teóricas de la educación posteriores a Gramsci, el establecimiento de los vínculos entre esta práctica social y las demás prácticas sociales que constituyen sus condiciones de posibilidad y de comprensión. Por su parte, el teórico comunista Antonio Gramsci reconoce la necesidad de estudiar los procesos políticos desde una perspectiva plural (desde la teoría política y la doctrina y práctica pedagógica: extensión epistemológica), desarrollando un esfuerzo por analizar la práctica pedagógica en el conjunto de relaciones complejas en las que se inscribe, siendo componente importante en el desarrollo de los procesos de dominación política, cultural, económica, puesto que el rapport molecular, (o escolar) se corresponde con el general–universal ; a determinado tipo de rapport escolar le corresponde otro, de tipo general universal.

Importante resulta, entonces, la demanda gramsciana por explicitar el sentido político (fines) de la práctica educativa y pedagogizar la práctica política, al establecer la necesidad de entender las

relaciones políticas como relaciones pedagógicas. De esta manera, se rompe con la tradicional visión y ejecución de la práctica política como una relación unívoca, en la que solamente los dirigentes enseñan a los dirigidos y éstos, a su vez, absorben los contenidos en forma pasiva. Gramsci asume que la relación política fundamental dirigentes–dirigidos es un rapport activo y recíproco, en el que, tanto dirigentes como dirigidos son, simultáneamente, dirigidos y dirigentes. Asimismo, la explicitación de lo político en lo pedagógico se manifiesta en la necesidad de entender la práctica educativa como una práctica que se proyecta hacia la constitución de Hegemonía, por lo tanto, hacia formas de entender, comprender y actuar en el mundo coincidentes con finalidades políticas.

Entonces, la explicitación de lo político en lo pedagógico y la pedagogización de lo político se constituyen por el contenido teleológico y estratégico de la educación y de la práctica política, respectivamente. Lo teleológico de la educación es lo político; lo pedagógico de la política es lo gnoseológico–educativo, puesto que “todos los hombres son intelectuales” (Gramsci), es decir, sujetos de conocimiento, por lo tanto sujetos de educación y dirigentes-intelectuales en potencia.

Así, Gramsci identifica los prolegómenos de la teoría crítica de la educación, ya que identifica ciertos elementos, ámbitos de acción, mecanismos y estructuras político culturales y educativas en cuya compleja interacción se desarrollan los procesos hegemónicos, por lo tanto, políticos. La Hegemonía como fin y fundamento de la educación constituyen su politicidad, ya que el logro de ésta supone el ejercicio de la capacidad de una clase o un grupo para constituirse en dirigente y establecer dirección cultural, intelectual y moral sobre los demás grupos o clases; pero también supone contradicciones, es decir, el ejercicio de la contrahegemonía.

5.2. Louis Althusser y la teoría crítica de la educación: La escuela como Aparato Ideológico del Estado (AIE)

Louis Althusser, de nacionalidad francesa, pero de origen argelino nació el 16 de octubre de 1918. Con una personalidad signada por una notable inestabilidad anímica y por frecuentes caídas en profundos estados de angustia, Althusser fue sometido recurrentemente a tratamientos psiquiátricos sin que éstos contribuyan a un equilibrio permanente. De este modo, es célebre por una vida atormentada por recurrentes crisis de psicosis maníaco depresivas, causante de accesos melancólicos repetitivos que lo llevarían a asesinar a su esposa Helene en 1980, siendo profesor de La École Normale Supérieure (Paris, Francia).

En el plano teórico, su contribución ha sido relevante en los ámbitos epistemológico y teórico-político del marxismo contemporáneo y, por supuesto, en la reflexión crítica acerca del rol que la escuela y otras instancias o instituciones culturales cumplen en el desarrollo de las formaciones sociales. La presencia de Althusser en el marco general de la teoría crítica de la educación merece atención especial, pues sus proposiciones en torno del rol de la escuela en el desarrollo de las formaciones sociales subyacen –también– en las elaboraciones teóricas de la teoría crítica de la educación contemporánea. No es concebible entender el corpus teórico de la teoría crítica de la educación clásica y contemporánea sin hacer referencia a la ya famosa comprensión de la escuela como Aparato Ideológico del Estado (AIE).

5.2.1. La reproducción de las condiciones de producción

“Como decía Marx, hasta un niño sabe que una formación social no sobrevive más de un año si no reproduce las condiciones de producción al mismo tiempo que produce” (Althusser, 1974:97).

Las condiciones de la producción consisten en la articulación de las fuerzas productivas con las relaciones existentes de producción. Althusser, sintetizando las investigaciones de Marx, profundiza y especifica en qué consisten las fuerzas productivas, es decir, esa articulación de los medios de producción (herramienta, materia prima, maquinaria, etc.) con la fuerza de trabajo (potencialidad y creatividad productiva del trabajador). Ahora bien, esta fuerza de trabajo, productiva, es reproducida, en el contexto capitalista, a través del salario; es decir, por un monto de dinero asignado para compensar (por alimentación, descanso, alojamiento, etc.) el gasto de la energía productiva del asalariado. Esta es la reproducción material de la fuerza de trabajo. Pero, inmediatamente, Althusser introduce otra variable:

“Sin embargo, no basta asegurar las condiciones materiales de reproducción a la fuerza de trabajo para que ésta se reproduzca como tal. La fuerza de trabajo disponible debe ser competente, es decir, capaz de participar en el sistema complejo del proceso de producción” (Althusser, 1974:100).

Y esta competencia debe además ser diversificada en función del desarrollo de las fuerzas productivas; esto es, en función de la complejidad alcanzada por la tecnología y la demanda, en cuanto a habilidades manuales e intelectuales se refiere, para intervenir eficientemente en el proceso productivo.

“El desarrollo de las fuerzas productivas y el tipo de unidad de las fuerzas productivas históricamente constituida en un momento determinado, producen este resultado: la fuerza de trabajo debe estar (diversamente) calificada y, por tanto, reproducida como tal. Diversamente, es decir, según las exigencias de la división técnico-social del trabajo en sus distintos puestos y empleos” (Althusser, 1974:101).

El ámbito o instancia en la que se procura reproducir las cualidades laborales y productivas necesarias no es el propio proceso productivo, como en la etapa feudal y esclavista, sino más bien una dimensión al margen de la industria, al margen de los centros de producción: el sistema educacional capitalista.

Dice Althusser:

“... ¿qué se aprende en el sistema educacional? Se avanza más o menos en los estudios, pero, de todos modos, se aprende a leer, a escribir, a contar; se aprenden, entonces, algunas técnicas y varias otras cosas más, incluso elementos (que pueden ser rudimentarios o profundos) de ‘cultura científica’ o ‘literaria’, elementos directamente utilizables en los distintos puestos de la producción (una instrucción para los obreros, otra para los técnicos, otra para los ingenieros, otra para los cuadros superiores, etc.)” (Althusser, 1974:101).

Además de aprender estos elementos, sin embargo, el sistema educacional inculca ciertos valores, normas, pautas de comportamiento, principios éticos, es decir:

“... reglas del respeto a la división técnico-social del trabajo; reglas, en definitiva, del orden establecido por la dominación de clase” (Althusser, 1974:101).

Pero la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo consiste en la cualificación intelectual y manual de los trabajadores, sino en la reproducción simultánea de la sumisión de los trabajadores

“...a las reglas del orden establecido, es decir, la reproducción de la sumisión a la Ideología dominante, y una reproducción de la capacidad de los agentes de la explotación y de la represión para manipular la Ideología dominante a fin de asegurar, también ‘por la palabra’, la dominación de la clase dominante.” (Althusser, 1974:102).

Así, la escuela y otras instancias, como el Estado, el Clero, u otros aparatos, como el ejército, difunden ciertos modos de “saber hacer” pero en función de asegurar el sometimiento a la ideología dominante. Los agentes de la producción, trabajadores explotados, explotadores (capitalistas), auxiliares de la explotación (cuadros medios), funcionarios, están impregnados de la ideología dominante, la cual reivindican para ejecutar su rol conscientemente.

Así, la reproducción de la fuerza de trabajo, como condición indispensable de la producción, debe constituirse por la reproducción material –salario–, la cualificación laboral y productiva de los trabajadores (en todas sus escalas) y, además e imprescindiblemente, por la reproducción del sometimiento ideológico a la Ideología dominante. Se establece, por lo tanto, una complementariedad entre la necesidad de cualificación laboral productiva de la fuerza de trabajo y la necesidad del sometimiento ideológico a la Ideología dominante.

El análisis althusseriano subraya una dimensión singular, una nueva realidad, como la llamará él: la ideología. Y este elemento ideológico, esta realidad, sólo podrá ser entendida en el contexto, en la esfera, en el ámbito o espacio donde encuentra sus condiciones de existencia: la superestructura.

La reproducción de la fuerza de trabajo, en sus dos dimensiones, cualificación y sometimiento ideológico, corresponde a la reproducción de las relaciones existentes de producción; para mostrar esto, Althusser realiza un rodeo necesario en su argumentación, presentando la concepción marxista de cómo se estructura la sociedad y cómo, a su vez, lo ideológico contribuye a la reproducción de esa estructura, mediante la reproducción de las relaciones existentes de producción.

5.2.2. Estructura y Superestructura

Según la visión clásica del marxismo, respecto de cómo está estructurada la sociedad, Althusser describe, en una figura metafórica, los componentes que constituyen la formación social. Ésta se compondría por dos esferas fundamentales: la base o estructura económica, esto es, la unidad entre fuerzas productivas y las relaciones de producción, y la superestructura política, jurídica e ideológica. Para Althusser, la metáfora marxista tiene la cualidad didáctica de mostrar que sólo la renovación de la base o estructura determinaría la renovación del edificio superestructural que se levanta sobre ésta. Aquí, el filósofo francés introduce, a su vez, el concepto de determinación en última instancia, por la que

“... si es que la superestructura, en la dinámica dialéctica del movimiento y por la autonomía relativa de que goza, se constituye en factor determinante de la base estructural, lo hace porque, precisamente, ha sido ya determinada por ésta” (Althusser, 1974:102-104).

Ahora bien, esas cualidades determinantes de la superestructura sólo pueden ser comprendidas en el marco de la reproducción de las condiciones de producción. Althusser pasa, por lo tanto, al análisis de los componentes o elementos constitutivos de la superestructura, iniciando su análisis por el Estado y la Ideología.

5.2.3. El Estado

En general, a partir de la tradición marxista de la teoría sobre el Estado, Althusser lo define como:

“... máquina de represión que permite que las clases dominantes [...] aseguren su dominación sobre la clase trabajadora para someterla al sistema de extorsión de la plusvalía (es decir, a la

explotación capitalista)." (Althusser,1974:105).

Sin embargo, Althusser establece una distinción teóricamente necesaria entre Aparato de Estado y Poder del Estado, en función de su interés de construir una teoría marxista del Estado, más allá de lo simplemente descriptivo.

"El aparato del estado [...] como fuerza de ejecución y de intervención represiva 'al servicio de las clases dominantes' en la lucha de clases desarrollada por la burguesía y sus aliados contra el proletariado" (Althusser,1974:105).

Esta es simplemente una forma de identificar la realidad del Estado como instrumento, ámbito institucional de coerción y represión, una máquina de ejercicio del poder. Una cosa muy diferente, aunque relacionada con lo anterior, es el Poder del Estado, es decir:

"... el estado (y su existencia como aparato) sólo tiene sentido en función del poder del estado. Toda la lucha política de clases gira en torno al estado [...] en torno a la conquista, es decir, a la toma y a la conservación del poder del estado por una clase determinada o por una alianza de clases o de fracciones de clases. Esta primera precisión nos obliga, entonces, a distinguir, por una parte, el poder del estado (conservación del poder del estado o su toma), objetivo de la lucha política de clases, y el aparato de estado, por otra" (Althusser,1974:105).

Entonces, el Poder del Estado es la capacidad de una clase por ocupar la maquinaria del Estado, para utilizarla como institución de coerción y represión en función de sus intereses político-económicos.

En esta veta, Althusser inicia su análisis en torno de los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE). Retomando la realidad designada como Ideología, el autor se preocupa ahora por cómo ésta se comporta o se desarrolla en el ámbito estatal que, a su vez, constituye elemento fundamental de la

superestructura.

Es importante no olvidar que estas reflexiones están orientadas a entender cómo es que las dimensiones superestructurales contribuyen a la reproducción de las condiciones de producción capitalista y cómo lo ideológico y político-estatal se interrelacionan para dicha reproducción.

5.2.3.1. Los Aparatos Ideológicos del Estado

“Llamaremos aparatos ideológicos del estado a cierto número de realidades que se presentan al observador bajo la forma de instituciones precisas y especializadas. Proponemos en seguida una lista empírica, que naturalmente exige ser revisada en detalle, comprobada, rectificada y perfeccionada. Con todas las reservas que implica esta exigencia, podemos, por el momento, considerar como aparatos ideológicos del estado a las siguientes instituciones:

Los AIE religiosos (el sistema de las distintas iglesias);

Los AIE escolares (el sistema de las distintas escuelas públicas y privadas);

Los AIE familiares;

Los AIE jurídicos;

Los AIE políticos (el sistema político, sus distintos partidos);

Los AIE sindicales;

Los AIE de información (prensa, radio televisión, etc.);

Los AIE culturales (literatura, bellas artes, etc.)”

(Althusser, 1974:109.110).

Althusser presenta esta lista que implica instituciones diversas, pero cuya unidad está dada por su rol específicamente ideológico. Paralelamente a estas realidades, existen otras cuyo carácter represivo y violento los distingue de los AIE: los Aparatos Represivos del Estado, constituidos por el ejército, la policía, los juzgados, las prisiones, etc. cuya tarea es preponderantemente llevada a cabo por la violencia física. Sin embargo, tanto los AIE como los Aparatos Represivos están coordinados mediante sutiles combinaciones orientadas a un mismo fin: la reproducción de la Ideología dominante. Mientras los AIE trabajan en el ámbito de la Ideología, los Aparatos Represivos del Estado trabajan violentamente (en casos extremos), pero bajo el signo del contenido de la Ideología.

Otra característica de los AIE es su pluralidad. Pueden ser privados, como públicos (la escuela fiscal estatal) pero, precisamente, por ser también privados pueden albergar en su seno procesos de resistencia, lucha y Hegemonía entre las clases sociales que los ocupan y utilizan. La condición fundamental de la Ideología dominante es que ésta se involucre en estos ámbitos y consolide su dominio ideológico. Los AIE, finalmente, legitiman su ejercicio de imposición ideológica así como también legitiman la fuerza, la coerción recurrente de los aparatos represivos estatales. Tal la importancia de los AIE en el pensamiento o interpretación althusseriana.

Sintetizando, los AIE a través de su ejercicio institucional, difunden la Ideología dominante, legitimándola como válida para las clases sociales dominadas y defendiéndola mediante su propio rasgo ideológico pero, a su vez, mediante el consenso que justifica la acción violenta (recurrente) de los Aparatos Represivos del Estado.

5.2.3.2. La escuela como Aparato Ideológico del Estado (AIE)

¿Cómo funciona la escuela en tanto AIE? Todo aparato ideológico trabaja con base en una sola partitura: la Ideología dominante; a su vez, trabaja en función de la reproducción de las condiciones de producción, en su dimensión ideológica. Pero ¿cuál es la especificidad de la Escuela como AIE?

Althusser define a la escuela como el AIE dominante, es decir, fundamental:

“Creemos tener, entonces, poderosas razones para pensar que, tras los juegos de su aparato ideológico político (sistema político) la burguesía ha situado como aparato ideológico número 1, es decir dominante, al aparato escolar (educacional) que, de hecho, ha reemplazado al antiguo aparato ideológico dominante, a la iglesia. Incluso se puede agregar: la pareja familia/escuela ha reemplazado a la pareja familia/iglesia.” (Althusser, 1974:117).⁶

La escuela, al recibir masivamente a los niños de todas las clases sociales, inculca saberes prácticos así como elementos morales, cívicos, literarios, históricos, científicos etc., correspondientes a la Ideología dominante. En el proceso escolar, sin embargo, la escuela establece distinciones y procesos de selección, de manera que algunos, la gran mayoría, cae tempranamente en la producción, interrumpiendo sus estudios; por otra parte, otra masa estudiantil continúa estudiando hasta cierto nivel para luego ser absorbidos por la producción, pero en cargos de nivel superior a los anteriores; finalmente, una minoría reducida de estudiantes continúa sus estudios para constituir la élite dirigenal: agentes de la explotación o la represión, o bien funcionarios ideológicos (intelectuales) y los propiamente explotadores (capitalistas).

⁶ Antiguamente el AIE fundamental o dominante.

El proceso escolar contribuye así a la reproducción de las relaciones de producción, pues:

- Incorpora en la mente cualidades intelectuales que satisfacen las demandas técnicas de los diferentes puestos en la producción.
- Consolida las relaciones de producción (jerarquización según cualidades y calificación profesional o laboral).
- E impone a todos una Ideología –dominante– correspondiente y que justifica las relaciones sociales de producción existentes.

Althusser, finalmente, dice:

“Pido perdón a los maestros que, en condiciones espantosas, tratan de volver contra la ideología, contra el sistema y contra las prácticas en las cuales están inmersos, las pocas armas que pueden hallar en la historia y en el saber que ‘enseñan’. Son verdaderos héroes. Pero son pocos, y como la mayoría ni siquiera sospecha del ‘trabajo’ que el sistema (que los supera y aplasta) les obliga a hacer, ponen todo su entusiasmo e ingenio en el esfuerzo por cumplirlo con toda conciencia (¡los famosos nuevos métodos!). Recelan tan poco que contribuyen efectivamente –con su misma dedicación– a mantener y desarrollar una representación ideológica de la escuela que la convierte en algo tan ‘natural’, útil e indispensable [...] como pareció indispensable y generosa la iglesia a nuestros antepasados hace unos cuantos siglos.” (Althusser, 1974:119).

Al final:

“..la escuela [...] constituye el aparato ideológico dominante, aparato que desempeña un papel decisivo en la reproducción de las relaciones de producción de un modo producción que la

lucha mundial de clases mantiene amenazado” (Althusser, 1974:120).

5.2.4. Louis Althusser y la Politicidad de la educación

En síntesis, la dominación ideológica consiste, para Althusser, en la reproducción de la fuerza de trabajo en lo que respecta a habilidades diversificadas y específicas para la producción. En ese proceso, la escuela enseña habilidades y disposiciones cognitivas y habilidades necesarias para la producción económica, inculcando una Ideología legitimadora de la distribución de los puestos – jerárquicos, medios y bajos– que los sujetos ocuparán en el proceso productivo y, obviamente, en el contexto político–social. Esa es la contribución de la escuela, en tanto AIE, a la reproducción de las condiciones y relaciones de producción.

El diagnóstico teórico-político que Louis Althusser plantea manifiesta pesimismo. En tanto la superestructura es determinada –en última instancia– por la base o estructura económica, no es posible ejercer transformaciones a partir de sus dimensiones constitutivas; así, la educación y la escuela constituyen ámbitos reflejo e instrumentales de la demanda por la reproducción de las condiciones de producción.

Es explícita la importancia asignada al rol de la Ideología; ésta constituye una realidad que debe ser recreada por la clase dominante para validar, legitimar o justificar su dominio político económico: la Ideología como otra dimensión de la realidad que, estratégicamente, a su vez, constituye espacio de lucha por el poder.

La institucionalidad de la Ideología, es decir, su materialidad concreta en las instituciones e instancias denominadas Aparatos Ideológicos del Estado, como la escuela, las iglesias, los partidos, etc. constituye líneas de investigación para desarrollar la teoría de estas instancias en su

relación con el Estado, y en relación con las condiciones de producción y reproducción.

Según Althusser existe una ligazón estratégica entre la educación (el sistema educacional) y la función coercitiva, restrictiva y represora del Estado. Este vínculo es político y se manifiesta en la función de legitimación ideológica de la coerción estatal a cargo de la escuela, por un lado, y en el sostenimiento estatal del servicio educacional general y masivo, por el otro. Es una relación de interdependencia.

La educación es entendida como un proceso por el que se producen y reproducen las condiciones de producción de la formación social. Esta es una comprensión instrumental del proceso educativo; éste constituye un instrumento de la clase dominante para ejercer dominio ideológico, por ende, económico y político. En ese sentido, Althusser establece una identidad teórica entre educación e Ideología: la educación como proceso ideológico.

5.3. La Teoría de la Reproducción

Es necesario, ahora, referirse a un texto emblemático de lo que ha venido a denominarse teoría de la reproducción. Tomando distancia de aquellas interpretaciones comunes de las que ha sido objeto y que lo han calificado (y descalificado) como reproductorista, a continuación se desarrolla el análisis del texto *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, por la importancia que ha tenido en el conocimiento teórico y empírico de los mecanismos institucionales por los cuales el sistema educativo contribuye a la consolidación de las relaciones de dominación entre clases sociales de una formación social específica.

Ante interpretaciones simplistas, el propio Pierre Bourdieu ha manifestado que la clasificación de su propuesta teórica como reproduccionista, ha mutilado el contenido del texto, dejándose llevar por el título que, a la manera de marbete, ha identificado a sus autores (en particular a Bourdieu) con el paradigma del reproduccionismo y del estructuralismo, es decir, como si el texto estableciera fatalmente que el sistema de enseñanza solamente reproduce, inequívoca y unívocamente la estructura social. En realidad, el texto presenta una descripción detallada de los complejos mecanismos por los que la institución escolar contribuye a reproducir el modo de la distribución del capital cultural y, así, a reproducir la estructura social, es decir las posiciones de los grupos o las clases en el campo social.

Dice Bourdieu:

“El análisis de los mecanismos extremadamente complejos a través de los cuales la institución escolar ‘contribuye’ a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, la estructura del espacio social, se ha encontrado reducido a la tesis simple según la cual el sistema escolar reproduciría la estructura social sin deformación ni transformación. Después de haberle hecho sufrir una tal mutilación, se puede reprochar a la teoría que sea incapaz de dar cuenta de los cambios o de ignorar las resistencias de los dominados.” (Bourdieu, 1997:125).

Esta contribución del sistema de enseñanza a la reproducción de la estructura social es descrita, evidentemente, en un lenguaje complejo, a partir de la elaboración de un modelo teórico abstracto —que pretende ser válido para cualquier tipo de formación social— que atrapa las determinaciones constitutivas de cualquier sistema de enseñanza.

A continuación, se presenta un análisis que rescata lo esencial de la obra *La Reproducción* para contar con una fuente de información en la que, después, se identificarán los rasgos específicamente políticos de la educación que Bourdieu identifica implícita o explícitamente.

El texto se divide en dos secciones. La primera, el Libro 1, *Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica* (modelo teórico) y, la segunda, el libro 2, *El mantenimiento del orden* (aplicación del modelo a un caso concreto: el sistema de enseñanza francés).

Remitiéndose al prólogo de la obra, se encuentra que:

“... cada capítulo alcanza por distintos caminos, el mismo principio de inteligibilidad; es decir, desemboca en el sistema de relaciones entre el sistema de enseñanza y la estructura de relaciones entre las clases, punto central de la teoría del sistema de enseñanza que se ha constituido como tal a medida que su poder de construcción de los hechos se afirmaba en el trabajo sobre los hechos” (Bourdieu, 1998:35, 36).

Para la aprehensión de las formas de relacionamiento entre la estructura de relaciones entre las clases y el sistema de enseñanza (es decir, su contribución a la reproducción de la estructura social) Bourdieu y Passeron elaboran una teoría de la violencia simbólica. Con un lenguaje con alto grado de complejidad, los autores presentan proposiciones genéricas, de las que emanan otras subordinadas y complementarias, cuya interrelación constituye un modelo abstracto que atrapa las determinaciones constitutivas de un sistema de enseñanza cualquiera.

5.3.1. Teoría de la Violencia Simbólica y el Poder

“0. Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia

fuerza, añade su propia fuerza, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza”

(Bourdieu, 1998:44).

Para producir las condiciones sociales de reproducción del sistema de relaciones entre las clases o los grupos, el factor ideológico (simbólico) es el elemento esencial para garantizar la dominación socioeconómica y, por supuesto, política del sistema. En ese sentido, Bourdieu y Passeron realizaron investigaciones durante una década (1960–1970) en las que analizaron los mecanismos institucionales e ideológicos por los cuales se consolida progresivamente, en el cursus académico (familiar, escolar y universitario), la ideología que corresponde a los intereses de la clase o grupo dominante. Así, encontraron que es imprescindible ejercer la Violencia Simbólica que impone significaciones ideológicas dominantes, mostrándolas como legítimas, universales, incuestionables, y disimulando las relaciones de fuerza (física) en que se asientan y que, lo más importante, ejerce su propio poder. Esto quiere decir que la imposición ideológica es el objeto del proceso institucional educativo, es decir que su función es la de posibilitar que las clases sociales dominadas sean objeto de la intervención ideológica por la clase dominante; el ámbito de acción de un sistema de enseñanza es, entonces, la ideología.

5.3.2. La Acción Pedagógica

“1. Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu, 1998:45).

La acción pedagógica (AP) designa la forma que adquiere la violencia simbólica para desarrollarse, esto es, el conjunto de prácticas, experiencias, procesos sociales, procedimientos institucionales, etc. con que la violencia simbólica cuenta para realizarse. Esta forma supone una doble arbitrariedad: el poder arbitrario y la arbitrariedad cultural. Se designa poder arbitrario a la

naturaleza política de las relaciones de fuerza entre la clase dominante y las clases sociales dominadas; el poder que ejercen aquellas es arbitrario, no es natural –como pudiera creerse– y es ejercido en tanto relaciones históricas determinadas y no por el desarrollo natural de la sociedad.

Por otro lado, el concepto arbitrariedad cultural designa al conjunto de significados o contenidos culturales (Bourdieu, 1998: 48) que la clase o grupo dominante selecciona de su bagaje cultural para ser transmitido a las clases o grupos dominados en un proceso arbitrario de inculcación. Así, entonces, estas dos dimensiones de la AP contribuyen a la reproducción política, es decir, a la reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases (reproducción social) y a la reproducción cultural, dimensiones imprescindibles de la reproducción general.

5.3.2.1. La Autoridad Pedagógica

“2. En tanto que poder de violencia simbólica que se ejerce en una relación de comunicación que sólo pueden producir su efecto propio, o sea, propiamente simbólico, en la medida en que el poder arbitrario que hace posible la imposición no aparece nunca en su completa verdad [...] y como inculcación de una arbitrariedad cultural que se realiza en una relación de comunicación pedagógica que solamente puede producir su propio efecto, o sea, propiamente pedagógico, en la medida en que la arbitrariedad del contenido inculcado no aparece nunca en su completa verdad [...] la AP implica necesariamente como condición social para su ejercicio la autoridad pedagógica (AuP) y la autonomía relativa de la instancia encargada de ejercerla” (Bourdieu, 1998:51,52).

La Autoridad Pedagógica (AuP) designa a la condición social para el ejercicio de la AP; no hay que confundirla con personificaciones concretas, como docentes, dirigentes, autoridades políticas etc., sino entenderla como el término que refiere a una realidad simbólica que trasciende y se

contiene en aquellas concreciones objetivas. Más adelante se muestran las manifestaciones materiales de la AuP con el uso de otros conceptos.

Una AuP se arroga la delegación de la responsabilidad o la función de difundir, inculcar, reproducir la arbitrariedad cultural dominante por encima de las AP dominadas. Para esto desarrolla dos tareas: el reforzamiento del poder arbitrario que ejerce la clase dominante, mostrando esa relación como "natural" y necesaria; y el reforzamiento de la arbitrariedad cultural, legitimando a la cultura dominante como universal y válida para todos.

Otra característica esencial de la AuP es su autonomía relativa, que consiste en la capacidad de mostrarse, respecto de los intereses de clase y de la estructura social, como autónoma, independiente y neutra; esto le permite a la AuP cumplir su función plenamente, pues oculta su verdadera función reproductora y su dependencia de la estructura de clases sociales y de los intereses de las clases dominantes.

5.3.2.2. El Trabajo Pedagógico

“3. Como imposición arbitraria de una arbitrariedad cultural que presupone la AuP, o sea, una delegación de autoridad [...] que implica que la instancia pedagógica reproduzca los principios de la arbitrariedad cultural que un grupo o una clase impone presentándolos como dignos de ser reproducidos tanto por su misma existencia como por el hecho de delegar en una instancia la autoridad indispensable para reproducirla [...] la AP implica el trabajo pedagógico (TP) como trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un habitus como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada” (Bourdieu, 1998:72)

El TP es la materialización de la AP; es un proceso social –que implica una AuP y sus destinatarios, en la escuela, por ejemplo– por el cual se desarrolla la inculcación de la arbitrariedad cultural. Tiene una duración prolongada (crianza familiar, doce años correlativos de escolaridad, y/o cinco años o más de estudios universitarios, etc.), pues debe garantizar la constitución del habitus, esto es, un sistema de esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción, producto de la interiorización de los significados, principios de la arbitrariedad cultural, o bien como principios generadores de prácticas reproductoras de las estructuras objetivas en el ámbito de la subjetividad (Bourdieu,1998:73). El TP, por lo tanto, tiene la función de generar el habitus en tanto aprendizaje, condicionamiento conductual o conocimiento, este es el objetivo de la enseñanza o TP. Ahora bien, el TP no solamente designa a las prácticas institucionales graduales, pues Bourdieu y Passeron muestran cómo éste tiene carácter progresivo, desde las primeras instancias de la socialización, familia, comunidad, grupo étnico –AP primaria– hasta las instancias institucionales como la escuela y la universidad.

La arbitrariedad cultural, en tanto referente cognitivo de la AP y en tanto contenido a ser inculcado por el TP, es referente también de los individuos; siendo una especie de meta cuyo alcance depende de la distancia que tiene entre clases dominantes y clases dominadas; así, un individuo de clase social privilegiada goza de una ventaja comparativa respecto de otros individuos de clase social dominada, pues sus códigos culturales, valores, técnicas de aprendizaje, habilidades, etc. corresponden a los de la arbitrariedad cultural dominante: los hereda. Mientras que, por otro lado, los individuos de las clases sociales dominadas deben "recorrer" una distancia más larga y exigente –cultural, social, afectiva e intelectualmente– para alcanzar aquella meta: la arbitrariedad cultural dominante.

Finalmente, los resultados de los trabajos pedagógicos específicos –progresiva y cronológicamente desarrollados en las diferentes instancias de socialización– se suman, se añaden unos a otros, consolidando en todo ese proceso el habitus dominante, esto es, la arbitrariedad cultural dominante, es decir, la ideología dominante, contribuyendo así a la reproducción de la estructura de relaciones entre las clases, en el plano ideológico simbólico y estructural, real.

5.3.2.3. El Sistema de Enseñanza

El punto de llegada de los autores, después de realizar una densa descripción teórica de los mecanismos genéricos de reproducción social, es el análisis de la entidad institucional encargada de la reproducción ideológica, esto es, el Sistema de Enseñanza (SE). Esta institucionalidad corporifica las condiciones para la imposición de la AuP la que, a su vez, constituye la AP, mediante el TP; todo a través de mecanismos y condiciones institucionales que posibilitan la imposición de la arbitrariedad cultural, el habitus, la ideología. El SE debe su estructura y su funcionamiento a la necesidad que tiene de reproducir la arbitrariedad cultural dominante, por un lado y, por el otro, debe producir las condiciones institucionales necesarias para esa reproducción:

- a) La rutinización, que consiste en el establecimiento de ciertas codificaciones y homogeneizaciones de las prácticas escolares
- b) La monopolización de la producción de los agentes transmisores investidos de autoridad para transmitir los contenidos específicos de la arbitrariedad cultural en el TP (maestros, directores, regentes, etc.)

- c) Las condiciones de ocultación de la función reproductora, que consiste en la legitimación de la institución escolar como neutra, universal y única (autonomía relativa), ocultando su dependencia de la estructura de relaciones de las clases y de los intereses de la clase dominante.

“4. Todo sistema de enseñanza institucionalizado (SE) debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social)” (Bourdieu,1998:95).

5.3.3. La Reproducción y la politicidad de la educación

Este denso recorrido por los elementos para una teoría del sistema de enseñanza propuestos por P. Bourdieu y J.C. Passeron muestra:

- Cómo se relaciona la estructura social con el SE que el Estado establece. Es una relación de dependencia; sin embargo, en esta relación existe un grado de relativa autonomía del SE –que corporifica a la AP– respecto de la estructura de las relaciones de fuerza, legitimando aquello que es, en el fondo, arbitrario.
- La dimensión político-ideológica del proceso educativo desde un punto de vista sociológico, distinto del análisis funcional durkheniano y apostando por una lectura sociológica crítica. Políticamente, el SE contribuye a la reproducción de las relaciones

de fuerza entre los grupos o clases; e, ideológicamente, el SE, específicamente, desarrolla su tarea, tributaria a la estructura de relaciones entre las clases, en la dimensión simbólica o ideológica en la que se disimulan las asimetrías de poder entre las clases o los grupos sociales.

- Propone un cuerpo epistemológico plural –no se confunda con ecléctico–, estableciendo puentes entre el modelo teórico marxista, durkheimniano y weberiano (Bourdieu, 1998:44,45) que enriquece la comprensión teórica, sin restricciones dogmáticas.
- La amplitud y complejidad de los conceptos construidos por los autores puede ser utilizada instrumentalmente para analizar procesos concretos, como, por ejemplo, el proceso de enseñanza–aprendizaje, en tanto proceso específico de ejercicio de la violencia simbólica que pretende informar habitus en los educandos mediante un TP concreto, todo en el ámbito de una institución escolar investida de AuP, pues presenta un modelo teórico abstracto y susceptible de ser válido para el análisis de casos específicos, como el sistema de enseñanza francés.

6. La Teoría Crítica Contemporánea de la Educación

En el siguiente apartado se analizan los aportes más importantes de lo que constituye la Teoría Crítica Contemporánea de la Educación. Esta presentación apelará a trabajos específicos de Paulo Freire y Henry Giroux, ya que sus propuestas, tomadas en conjunto, muestran complementariedades que nutrirán esta investigación de elementos necesarios para identificar teóricamente las dimensiones políticas de la educación –politicidad.

6.1. Antropología filosófica y Educación

La extensa obra de Paulo Freire (Brasil, 1921-1997) presenta especial singularidad: su propuesta teórica es una compleja síntesis de muchas vertientes filosóficas, antropológicas y pedagógicas.

“...el pensamiento freireano es una amalgama teórica de envergadura, donde confluyen distintas vertientes filosóficas –en sus elementos más valiosos y significativos– complementarias en algunos casos, enfrentadas y opuestas en otros” (Torres, 1980:8)

Esta complejidad teórica puede suscitar dificultades en la comprensión del pensamiento freireano. Sin embargo, a objeto de esta investigación, se han establecido dos criterios de análisis que orientarán el proceso selectivo de los elementos conceptuales y argumentativos que establecen la politicidad de la educación en el discurso teórico freireano, a saber: el criterio antropológico–filosófico y el criterio político–pedagógico. Por un lado, el criterio antropológico–filosófico designa a aquellos elementos conceptuales que –explícita o implícitamente– constituyen una forma de entender la naturaleza del ser humano, inserto en la trama histórica de las relaciones de poder, y a los componentes teóricos que el autor presenta para referirse al

proyecto de hombre y de sociedad que su propuesta educativa establece como fin, como contenido teleológico.

Por otro lado, el criterio político-pedagógico da cuenta de las interrelaciones entre el componente antropológico-filosófico (naturaleza humana, tramas de poder, ejercicio del poder) y el componente propiamente pedagógico (producción de conocimiento, saberes, aprendizaje, enseñanza, metodología, etc.), que genera transformaciones en las estructuras cognitivas, a partir de las cuales se desarrollan prácticas políticas de transformación de la realidad de dominación y opresión política, económica, cultural, generacional y de género.

Para este procedimiento, se han seleccionado dos obras del autor: *La Pedagogía del Oprimido* (1994) y *La Pedagogía de la Esperanza* (1993), textos que son considerados emblemáticos del pensamiento teórico freireano y en los que se explicitan los argumentos con los cuales el autor sustenta su comprensión de la educación como un proceso político. Esto no quiere decir que, exclusivamente, se hará referencia a estas obras, pues también se considerará otras que, puntualmente, contribuirán a la identificación de la politicidad de la educación en el discurso freireano.

6.2. El fundamento antropológico-filosófico de la pedagogía freireana: la educación como una experiencia antropológica,

“El concepto de las relaciones de la esfera puramente humana guarda en sí, como veremos, connotaciones de pluralidad, trascendencia, crítica, consecuencia y temporalidad. [...] es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo. De su apertura a la realidad, de donde surge el ser de relaciones que es, resulta esto que llamamos estar con el mundo” (Freire, 1967:25)

Caracterizan a la obra de Paulo Freire el análisis y la definición de las dimensiones que constituyen la existencia del ser humano, al inicio de sus planteamientos pedagógicos. Por ejemplo, en el caso de su primer texto mundialmente conocido, *La Educación como Práctica de la Libertad*, las dimensiones que hacen a la naturaleza del ser humano son la temporalidad, la pluralidad, la crítica, la trascendencia y la consecuencia. Es decir, el planteamiento de la propuesta pedagógica freireana siempre viene antecedido de una fundamentación antropológica, de una reflexión acerca de la constitución ontológica del ser humano, de la reflexión acerca de la naturaleza humana.

“Es por eso por lo que la preocupación por la naturaleza humana se halla tan presente en mis reflexiones. Por la naturaleza humana constituyéndose en la historia misma y no antes o fuera de ella. Es históricamente como el ser humano ha ido convirtiéndose en lo que viene siendo: no sólo un ser finito, inconcluso, inserto en un permanente movimiento de búsqueda, sino un ser consciente de su finitud. Un ser con vocación de ser más que, sin embargo, históricamente puede perder su dirección y, distorsionando su vocación, deshumanizarse” (Freire, 1997:12).

La humanización es el contenido teleológico del despliegue de dichas dimensiones (propias de la existencia relacional del ser humano con y en el mundo) más allá de la dimensión vital y biológica; humanización limitada por su contrario: la deshumanización, caracterizada por la superposición de una élite ajena al pueblo, que lo "cosifica" y lo limita. (Freire, 1967:25).

“Humanización y deshumanización, dentro de la historia, en un contexto real, concreto, objetivo, son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión” (Freire, 1994:30).

Asimismo, en las primeras páginas del texto *Pedagogía del Oprimido* se contiene el punto de partida antropológico desde el cual se justifica la elaboración de una propuesta educativa comprometida con la humanización (una de las posibilidades históricas). La humanización, en tanto realización de la vocación de ser más, y la deshumanización, consistente en la opresión, la explotación y la injusticia, es decir, en la distorsión de aquella vocación, constituyen las posibilidades históricas ante las cuales el ser humano se enfrenta y que constituyen su proceso existencial (Freire, 1994:30; 1993:94).

“Nuestra preocupación, en este trabajo, es sólo presentar algunos aspectos de lo que nos parece constituye lo que venimos llamando ‘La Pedagogía del Oprimido’, aquélla que debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad. Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará” (Freire, 1994:31).

Es explícita la comprensión de la educación como una experiencia antropológica, es decir, como una práctica de constitución de humanidad, consecuente, según Freire, con la vocación de ser más del ser humano. Por otro lado, también se explicita la cualidad política de esta antropología, puesto que, siendo la deshumanización producto de la explotación, la opresión, la dominación y la injusticia, la educación –entendida como experiencia antropológica– manifiesta también su rasgo político, esto es, su rasgo antropológico-filosófico. De ahí que:

“... toda práctica, pedagógica o no, que atente contra ese núcleo de la naturaleza humana es inmoral” (Freire, 1997:13).

Consecuentemente, en el texto *Pedagogía de la Esperanza*, Freire reafirma la comprensión antropológica y política de la educación, es decir, la concepción de la educación como proceso por el que el ser humano, haciendo su humanidad en la historia, de la que es objeto y sujeto, ejerce su vocación de ser más.

“No puedo comprender a los hombres y a las mujeres más que simplemente viviendo, [...] histórica, cultural y socialmente existiendo, como seres que hacen su ‘camino’ y que, al hacerlo, se exponen y se entregan a ese camino que están haciendo y que a la vez los rehace a ellos también” (Freire, 1993:93)

Políticamente, en función de su cualidad de hacer de la vida una existencia consciente, el ser humano lucha por la búsqueda de las condiciones y las posibilidades para humanizarse. Y es esa lucha, precisamente, una confrontación política con aquella otra posibilidad: la deshumanización.

“Para que los seres humanos se muevan en el tiempo y en el espacio en cumplimiento de su vocación [...] es preciso que participen constantemente en el dominio político, rehaciendo siempre las estructuras sociales, económicas, en que se dan las relaciones de poder y se generan las ideologías” (Freire, 1997:13).

Ahora bien, en una situación de dominación, de opresión, de negación de la humanización, es decir, en un proceso de deshumanización, Freire identifica los dos polos de la contradicción: opresores y oprimidos. En este sentido, el autor justifica el protagonismo liberador del oprimido como sujeto pues:

“¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado de una sociedad opresora? [...] ¿Quién más que ellos, para ir comprendiendo la necesidad de la liberación?” (Freire, 1994:31).

El protagonismo de los oprimidos en la liberación propia, y de los propios opresores, afirma la necesidad de desarrollar por la praxis las cualidades intelectuales, éticas y políticas necesarias para afrontar la situación de opresión, para conocer sus razones de ser y generar su transformación.

“He ahí una de las tareas de la educación democrática y popular, de la Pedagogía de la esperanza: posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje, nunca por el parloteo autoritario y sectario de los ‘educadores’, de su lenguaje que, emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ella, perfile las conjeturas, los diseños, las anticipaciones del mundo nuevo. Esta es una de las tareas centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía” (Freire, 1993:38).

Ahora, respecto de las condiciones intelectuales de los seres humanos, la educación se hace una experiencia antropológica y política, porque transforma, por la crítica, aquellas estructuras de pensamiento que hacen del oprimido objeto de dominio ideológico, objeto de deshumanización; la educación transforma las estructuras de pensamiento que, en la situación de adherencia (Freire,1994:32) al opresor –alojado en la conciencia del oprimido– no permiten al oprimido objetivarlo y objetivar así la situación de dominio, sometiéndose voluntariamente a la opresión, considerada como natural, objetiva y necesaria, como un destino o un sino inexorable, en clara actitud fatalista (Freire,1993:8).

La educación liberadora, en tanto proceso gnoseológico, promueve la crítica y la transformación de la situación de opresión, pues posibilita que el oprimido dé cuenta de que aloja en su interior al opresor, deshumanizándose. Es decir, la educación es un proceso por el cual se conoce cómo se es objeto de dominio y de opresión y cómo se es y se puede ser sujeto de liberación, de

transformación a través de la praxis. De esta forma, para Freire, la revolución tiene un carácter eminentemente antropológico-pedagógico, pues, al ser reconstrucción de la sociedad y de los individuos, es también proceso de restauración de la humanidad de los oprimidos y de los opresores, en un proceso de conocimiento.

“La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso permanente de liberación” (Freire, 1994:41).

La pedagogía, por lo tanto, es el instrumento de la liberación del ser humano, no sólo de los oprimidos, siendo éstos, evidentemente, los protagonistas.

"Mientras la violencia de los opresores hace de los oprimidos hombres a quienes se les prohíbe ser, la respuesta de éstos a la violencia de aquéllos se encuentra infundida del anhelo de búsqueda del derecho a ser.

Los opresores, violentando y prohibiendo que los otros sean, no pueden a su vez ser; los oprimidos, luchando por ser, al retirarles el poder de oprimir y aplastar, les restauran la humanidad que habían perdido en el uso de la opresión.

Es por esto porque sólo los oprimidos, liberándose, pueden liberar a los opresores. Éstos, en tanto clase que oprime, no pueden liberar ni liberarse" (Freire, 1994:42,43; 1993:92,93).

La liberación del ser humano, en tanto proceso antropológico, de reconstitución de su humanidad, en tanto proceso heurístico de humanidad, encuentra en el oprimido, como clase, como pueblo, su protagonista.

Ahora bien, siendo la práctica educativa una práctica fundada en criterios antropológico-filosóficos y que debe posibilitar la realización de la humanidad, no puede darse una práctica educativa en la que algunos de los sujetos de la misma sean reducidos a meros objetos de la incidencia de los otros sujetos; es decir, no puede darse una relación de subordinación de unos por otros, que sería la reproducción del proceso de deshumanización que precisamente se pretende transformar. En la pedagogía liberadora, es explícita la necesidad de afirmar la vocación de ser más de los participantes: educadores-educandos, líderes-masas en un proceso dialogal. Así, la vanguardia revolucionaria debe asumir el rol de educadora, así como las masas deben constituirse en educandas y educadoras también.

“No existe otro camino sino el de la práctica de una pedagogía liberadora, en que el liderazgo revolucionario, en vez de sobreponerse a los oprimidos y continuar manteniéndolos en el estado de ‘cosas’, establece con ellos una relación permanentemente dialógica” (Freire, 1994:54).

Se tiene, así, una fundamentación antropológico-filosófica y política de la pedagogía: el ser humano, en tanto ser de relaciones en y con el mundo (Freire, 1959:25) en tanto cuerpo consciente (Freire, 1987:85), finito, inconcluso y consciente de su finitud e inconclusión (Freire, 1997:12), un ser con vocación de ser más (Freire, 1994:30; 1997:12), vocación históricamente distorsionada (deshumanización); es un ser que, gracias a su cualidad cognoscente, despliega la práctica educativa para generar los conocimientos necesarios en el desarrollo de su humanización en la trama histórica del poder. Práctica educativa que viene a ser una forma de constitución de la humanidad, una experiencia antropológica, cuya especificidad es la producción del conocimiento –su cualidad gnoseológica (Freire, 1987:85).

6.2.1. Lo Político Pedagógico

¿Cómo se concretan estos principios antropológico-filosóficos en una práctica pedagógica consecuente con el contenido de aquellos criterios orientados hacia la humanización?

Antes de responder a esa pregunta, Paulo Freire presenta una crítica necesaria a la forma cómo la educación se ha transformado en instrumento de dominación, esto es, en instrumento de deshumanización. La siguiente es una caracterización crítica de la práctica educativa correspondiente a la situación de opresión.

- a. "el educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado.
- b. el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- c. el educador es quien piensa; el sujeto del proceso, los educandos son los objetos pensados.
- d. el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- e. el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- f. el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
- g. el educador es quien actúa, los educandos son aquéllos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- h. el educador es quien escoge el contenido programático, los educandos a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.

- i. el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.
- j. Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos” [sic.] (Freire, 1994:61).

El listado anterior sintetiza, por un lado, las características que constituyen a la educación bancaria (dominante) y, por el otro, el contenido de la crítica freireana a dicha educación (Freire, 1994).

Al ser el sujeto exclusivo de la educación, el educador, en tanto sujeto que monopoliza el acto educativo, niega la cualidad de ser del sujeto educando, limitándolo a ser objeto de su injerencia. Y es esta característica de la educación bancaria la que actúa en contra del ejercicio de la vocación de ser más del ser humano, pues, estando limitado a ser objeto de la injerencia del educador, el educando no se realiza en tanto ser humano, no despliega sus cualidades humanas hacia su desenvolvimiento como ser humano; de esta manera, la educación se constituye en un proceso reflejo de la sociedad opresora.

Se implican aquí dos elementos importantes: el primero, que la educación bancaria no es una situación de conocimiento; segundo, íntimamente relacionada con lo anterior, la conciencia es dicotomizada del mundo. Por un lado, en una práctica educativa bancaria:

“No puede haber conocimiento, pues los educandos no son llamados a conocer, sino a memorizar el contenido narrado por el educador. No realizan ningún acto cognoscitivo, una vez que el objeto que debiera ser puesto como incidencia de su acto cognoscente es posesión del educador y no mediatizador de la reflexión crítica de ambos” (Freire, 1994:70).

Con esto, Freire establece que la cualidad cognoscitiva del ser humano constituye cualidad de humanidad, es decir, condición de humanización. En la perspectiva antropológica, la cualidad cognoscitiva del sujeto constituye parte de su humanidad y que toda práctica educativa que no posibilite el conocer niega la humanidad y es inmoral (Freire, 1993:13). Por lo tanto, la negación de la cognoscitividad del educando implica la negación de su humanidad, su deshumanización.

Por otro lado, la educación bancaria dicotomiza a la conciencia de sus relaciones dialécticas con el mundo; concibe a la conciencia como conciencia espacializada, vacía y hueca que debiera ser llenada de los contenidos que el educador va depositando en el educando, sin desarrollar conocimiento. Este razonamiento supone que la conciencia se da al margen del mundo, como conciencia abstracta, desligada de la realidad; conciencia externa al mundo, ajena, distante. Es decir, al ser concebida como espacialidad, a ser llenada con contenido externo, la conciencia, en tanto subjetividad, no establece con el mundo, o sea con la objetividad, la relación dialéctica. Esa dicotomización de la conciencia respecto del mundo niega el ejercicio de la humanización del ser humano, de su vocación de ser más, porque le niega la posibilidad de conocer, de conocerse en sus relaciones con y en el mundo, como ser inconcluso, inacabado.

Contrariamente, la educación problematizadora (Freire, 1994:68), liberadora, concibe al ser humano como cuerpo consciente que ejerce permanentemente el acto cognoscitivo, pero que debe ser estimulado por una propuesta pedagógica que contribuya a la realización de la conciencia como unidad dialéctica con la objetividad. La educación liberadora ya no hace depósitos en la conciencia del educando y del educador, más bien, promueve el acto cognoscitivo. El conocimiento, aquí, implica que el ser humano es un como cuerpo consciente (Freire, 1987:85), consciente de la inconclusión, de la finitud, de su poco saber de sí (Freire, 1994:29). Para ese

proceso, la educación liberadora antepone la exigencia del diálogo como condición de comunicación, de intersubjetividad entre el educador y el educando quienes, en tanto sujetos que se constituyen en el acto de conocer la realidad, establecen el proceso educativo como acto constitutivo de su humanidad, porque son sujetos, hombres, seres conscientes en proceso de humanización por el acto de conocer en el que se comprometen. Esto supone la superación de la contradicción educador-educando, estableciendo que el educador es educando y el educando es educador simultáneamente.

“Es a través de éste [el diálogo] que se opera la superación de la que resulta un nuevo término: no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador” (Freire, 1994:69).

Este cambio en la identidad de los sujetos del proceso educativo constituye también un proceso antropológico, pues los sujetos educador-educando y educando-educador se humanizan, se hacen sujetos humanos cognoscentes, es decir ejercen su condición humana de ser cuerpos conscientes. En el desarrollo del proceso del conocer, que es la educación, por lo tanto, el educador-educando y el educando-educador se constituyen en protagonistas de un proceso gnoseológico, epistemológico, antropológico-cognoscitivo.

Ahora bien, al desarrollar este proceso de conocimiento, los sujetos protagonistas del mismo emergen de la realidad, objetivándola, para luego, después de conocerla, se inserten críticamente en la misma, generando su transformación por el compromiso que implica la praxis. Praxis que es el ejercicio de su vocación de ser más, de su humanización, pues en él dan cuenta de sus relaciones con el mundo y en el mundo; praxis que implica la percepción de cómo están siendo (Freire, 1994:73) y de las razones por las cuales están siendo como son; y, en tanto perciben que

no son por la opresión, se comprometen en la transformación de las circunstancias por las cuales no son, desplegando así su vocación de ser más, de humanizarse, ya que, ante la deshumanización —que implica la opresión—, se comprometen en la lucha política por la transformación de la situación de opresión.

“Y ésta [la humanización] [...] es su vocación histórica, contradicha por la deshumanización que, al no ser vocación, es viabilidad constatable en la historia. Así, en tanto viabilidad, debe aparecer ante los hombres como desafío y no como freno al acto de buscar” (Freire, 1994:75).

Finalmente:

“La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres ‘vacíos’ a quien el mundo llena con contenidos; no puede basarse en una conciencia espacializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como ‘cuerpos conscientes’ y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo” (Freire, 1994:61).

6.2.2. Politicidad de la Educación en Paulo Freire

Paulo Freire establece, por lo tanto, la politicidad de la educación, fundando su postura en criterios antropológico-filosóficos y político-pedagógicos. Así, al asumir una visión del hombre como un ser cognoscente, es decir, como un ser que desarrolla procesos de conocimiento, y como un ser en proceso de acrecentar sus cualidades humanas (gracias a que conoce), Freire comprende que el ser humano es un ser en proceso constante y contradictorio de humanización-deshumanización, liberación—dominación, merced a su ontológica vocación de ser más y a la posibilidad histórica de distorsión de esta vocación.

Por otra parte, esa vocación de ser más se da en la trama de relaciones de poder, producto de la historia, por lo que exige pensar al ser humano como un ser político que, en el desarrollo histórico, establece relaciones de dominación y liberación, esto es, de humanización y deshumanización.

Finalmente, en el desarrollo de esa trama de relaciones de poder que, a su vez, constituye el contexto de la humanización-deshumanización, la práctica político-pedagógica consiste en la estrategia para producir el conocimiento necesario para y por el ejercicio del poder en función de la humanización.

Sintetizando, la propuesta freireana consiste, entonces, en la definición de la educación en tanto proceso estratégico, antropológico-político para el desarrollo del conocimiento necesario de la situación de opresión –ejercicio del poder– y para la transformación de la situación de opresión–liberación. La práctica educativa, en tanto praxis, transforma las estructuras del pensamiento, estimulando en el oprimido la objetivación crítica del opresor que reside en su conciencia de oprimido, constituyendo o reconstituyendo su capacidad de ejercer el poder para transformar la situación de opresión.

La educación procura que el oprimido dé cuenta de la situación de opresión y se comprometa con su transformación, reconstituyendo su humanidad por medio de la praxis en la que conoce las condiciones de su opresión y las transforma. Al ser la práctica político pedagógica un proceso de descubrimiento de la situación de opresión y de sus razones, también es ejercicio de la transformación; así, se conoce para transformar y se transforma conociendo. Esta es la praxis político-pedagógica: conocer para transformar, transformar para conocer.

“En otras palabras, cómo percibir la percepción anterior de la realidad y asumir una nueva comprensión del mundo, sin que esto significase que por estar siendo percibido de un modo diferente el mundo ya hubiese sido transformado. Pero esto significaba que por causa de la nueva comprensión del mundo sería posible crear la disposición para cambiarlo” (Freire, 1993:139).

Finalmente, aquí se plantean las siguientes tesis:

- La educación constituye un proceso político por ser el proceso estratégico en que el ser humano genera el conocimiento de sí y del mundo (y en el mundo) –gracias a su cualidad de ser un cuerpo consciente– permitiéndole transformarlo transformándose a sí mismo, gestando su humanización, coherente con su vocación ontológica de ser más; este proceso, en la trama de relaciones históricas del poder, implica posibilidades para la humanización (liberación) o para la deshumanización (opresión).
- La educación es, en sí misma, una experiencia antropológico- filosófica y política, de humanización-deshumanización puesto que gesta la humanización o la deshumanización constituyéndose por relaciones de dominación (educación bancaria) y liberación (pedagogía liberadora). Su especificidad como proceso social, como trama de relaciones de poder, en sí misma, consiste en que es el espacio de generación del conocer para y mediante el ejercicio del poder. De este modo, la educación es entendida:
 - en tanto concientización;

- en tanto desarrollo de las cualidades del lenguaje con las que los educandos pueden releer y reescribir el mundo, es decir, transformarlo;
- en tanto proceso de generación del conocimiento que contribuye a la claridad política del oprimido respecto de las condiciones de la opresión;
- en tanto medio para cultivar las condiciones subjetivas (conocimiento crítico) para comprometerse en la lucha política por la transformación;
- en tanto proceso de desocultamiento de la verdad opresora;
- en tanto reconocimiento del educando y el educador como sujetos de conocimiento y, por lo tanto, como sujetos que ejercen el poder para conocer;
- en tanto proceso de conocimiento, en el que los contenidos y su selección, la forma de tratarlos entre educadores y educandos, la forma de seleccionarlos y enseñarlos (sea la práctica autoritaria o bancaria o la liberadora problematizadora y crítica);
- en tanto práctica inscrita en el proceso histórico de relaciones de poder;
- en tanto proceso que se subordina a propósitos políticos y sociales;

finalmente,

- en tanto espacio de constitución de la naturaleza del ser humano como sujeto, es decir, en tanto proceso gnoseológico, epistemológico, antropológico-filosófico y político, la educación deviene, en suma, proceso político.

Al finalizar esta sección, es necesario resaltar algunos cuestionamientos planteados por Paulo Freire orientados al estímulo de la reflexión acerca de la identidad política de la educación –su politicidad. Son cuestionamientos simples que, según el autor, deberían desarrollarse en el preámbulo de la elaboración técnica de una propuesta pedagógica, mejor dicho: político-pedagógica.

“El problema fundamental, de naturaleza política, está coloreado por tintes ideológicos, a saber, quién elige los contenidos, a favor de quién y de qué estará su enseñanza, contra quién, a favor de qué, contra qué” (Freire, 1993:105).

Práctica, política y gnoseológicamente tampoco es posible hacer educación plena sin que estas preguntas estén siempre instigándonos y sin que estemos siempre respondiéndolas" (Freire, 1993: 129,130).

6.3. La escuela en tanto Esfera Pública

Ahora es necesario remitirse, en el estudio de la teoría crítica contemporánea de la educación, a la obra de uno de los más referenciados educadores e investigadores críticos de la educación norteamericana contemporánea. Estados Unidos de Norteamérica es el origen de un grupo de teóricos que vienen desarrollando nociones teóricas que dan cuerpo, en la actualidad, a la teoría crítica contemporánea de la educación. Henry Giroux, Michael Apple, Peter McLaren, Donaldo Macedo y otros, constituyen una nueva generación de investigadores críticos de la educación y de sus relaciones con la política, la cultura, la economía y la sociedad en general. Esta parte de la investigación se centrará en el primero.

En palabras de Ramón Flecha:

“Cuando muchos y muchas profesionales sintieron que no había nada que hacer ante la ofensiva de la globalización neoliberal, desde el mismo centro de la metrópoli nos comenzó a llegar el auge de unas nuevas perspectivas críticas que recogen y desarrollan la propuesta de Freire de combinar el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad. Estas elaboraciones están sirviendo para que un número creciente de personas y colectivos desarrolle un pensamiento crítico que, superando el determinismo y el inmovilismo, impulsa acciones educativas transformadoras” (Flecha, en Giroux, 2001:7).

La preocupación central de Henry Giroux es fundamentar teóricamente a la teoría crítica de la educación (o como él la llamara, pedagogía radical). Es decir, revaloriza el papel de la teoría para tener fundamentos para el desarrollo de prácticas pedagógicas transformadoras en función de la construcción de nuevas formas sociales de convivencia. En sus propias palabras:

“... cómo producimos una educación significativa a través de hacerla crítica, y cómo la hacemos crítica para transformarla en emancipatoria” (Giroux, 1997:22).

Es decir, Giroux procura en su discurso teórico aportar nociones que iluminen las posibilidades de lograr estilos de investigación e intervención educativas que doten a esta práctica gnoseológica de potencialidades críticas respecto de las condiciones de existencia de sus protagonistas (maestros, alumnos, comunidades, escuelas, etc.) y, simultáneamente, genere prácticas transformadoras del contexto.

Haciendo alusión al pensamiento de teóricos sociales radicales de inicios y mediados del siglo XX, Giroux subraya el necesario carácter crítico y emancipatorio que la teoría educacional radical (o teoría crítica de la educación) debe manifestar, así como la revalorización de la teoría para el logro de transformaciones sociales.

“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, 1994, en: Giroux, 1997:21).

Según Giroux, el texto de H. Marcuse captura el “espíritu” y el “reto” de la teoría de la educación radical, consistentes en el rechazo a todas formas de opresión y dominación (materiales e ideológicas), así como la necesidad de desarrollar formas de discursos teóricos que posibiliten o medien la “reunión” de la crítica y la acción o práctica transformadora. En ese sentido, Giroux apela a varias vertientes teóricas para fundamentar su posición respecto de la refundamentación de la teoría radical de la educación.

Entre las más importantes fuentes teóricas se reconocen: la escuela de Frankfurt, la teología de la liberación, la teoría de la reproducción, el movimiento feminista radical y la tradición de pensadores radicales como Walter Benjamin, Theodor Adorno, George Lukács y Ernst Bloch, de quienes rescata nociones y argumentaciones que constituirán las fuentes para el desarrollo de la teoría radical de la educación o teoría crítica contemporánea de la educación.

En función del tema central de esta investigación, sin embargo, será necesario hacer énfasis en aquellas dimensiones que explícita o implícitamente refieren al carácter político de la educación, a su cualidad política, a su politicidad.

A continuación, se presenta una síntesis analítica de las principales preocupaciones de H. Giroux, así como de las categorías de análisis fundamentales de su postura teórica.

6.4. La relevancia de la Teoría

Giroux presenta una correspondencia entre la actitud de la teoría social radical y la teoría radical de la educación, consistente en una forma de inactivismo político estéril que contribuye al statu quo, limitándose a desarrollar formas discursivas críticas sin ninguna referencia a posibilidades de transformación a partir de prácticas de oposición y resistencia.

Limitados a una práctica academicista, los teóricos radicales de las universidades norteamericanas han cerrado las posibilidades de vincularse a las luchas cotidianas desplegadas por sectores de oprimidos fuera de las aulas universitarias, restringiendo su labor intelectual al intercambio de su “moneda política” en “conferencias radicales” o revistas especializadas absolutamente inaccesibles a los grupos de oprimidos (Giroux, 1993:308). Se desarrolla la crítica, pero no la propuesta o la alternativa.

Por su parte, los críticos radicales de la educación, implícitamente, han reproducido aquella actitud de los académicos radicales al restar posibilidades de eficacia a las prácticas pedagógicas orientadas hacia la transformación. Es decir, limitándose en la comprensión reproductivista de las escuelas, han dado la espalda a una práctica pedagógica comprometida con la lucha, la resistencia y la construcción de alternativas de convivencia distintas a las impuestas por el capitalismo. De este modo, Giroux propone algunas líneas de acción estratégicas para la investigación y el desarrollo teórico y práctico de una educación transformadora.

6.4.1. Crítica a la teoría social radical

Giroux plantea una crítica a las elaboraciones radicales de los intelectuales izquierdistas que no han asumido como elemento fundamental de sus críticas el lenguaje de la posibilidad; éstos, dice, están restringidos a la adscripción a modelos teórico-ideológicos funcionalistas, estructuralistas y antihistoricistas que niegan los principios básicos sobre los cuales construir una nueva visión de la sociedad; reemplazan el análisis histórico por un fetichismo estructuralista y abandonan la lucha política en favor de lecturas ideológicas y textuales, cayendo en un academicismo estéril. (Giroux,1993:307,308).

“Perdidos en un lodazal cada vez más hondo de ofuscación teórica, estos intentos con demasiada frecuencia redefinen crisis sociales de manera puramente técnica y académica. Y, mientras tanto, conforme se ensancha la trama del sufrimiento humano, los intelectuales radicales se dedican a intercambiar información en las revistas especializadas, sobre la inescapabilidad del lenguaje, o la cárcel de la significación, o la inscripción de la subjetividad en el discurso dominante. Por consiguiente, el campo de batalla de la lucha social y política ya no es la fábrica, ni la escuela pública, ni son las iglesias, los sindicatos o la cultura de masas; al contrario, el nuevo terreno está pasando a ser cada vez con mayor frecuencia la ‘conferencia radical’, el simposio en el cual los radicales pueden leer su trabajos y cambiar su moneda política” (Giroux,1993:308).

Contaminados por un inactivismo político o, en palabras de Giroux, por una impotencia política, los teóricos radicales no articulan un:

“... proyecto político y público bien desarrollado y estructurado en torno a principios concretos de solidaridad, resistencia y lucha, [lo cual provoca] que su trabajo sea muy bien recibido por parte del statu quo” (Giroux, 1993:308).

Esto pone en riesgo la posibilidad misma de desarrollar una política y una teoría radicales, pues no anuncian la alternativa posible de que el mundo, objeto de su crítica, pueda ser diferente. En suma, la teoría radical manifiesta un espíritu antiutópico (Giroux, 1993:308).

“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 [m]uestra 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 y en un pesimismo paralizante.” (Giroux, 1997:23, 24).

Contrariamente, la teoría social radical debería asumir la sentencia de Theodor Adorno en sentido de comprender la labor del conocimiento crítico como anticipadora de la “redención”; o bien, la teoría social radical debería tomar en consideración la necesidad de elaborar una filosofía política, un principio de esperanza (Giroux, 1993:306) que complemente, imprescindiblemente, al discurso crítico sobre la realidad.

6.4.2. Crítica a la teoría radical de la educación

“Aun cuando la teoría educacional crítica no reproduce todos los problemas de las formas dominantes de la teoría social radical, sí comparte con éstas un espíritu profundamente antiutópico” (Giroux, 1993:308).

Ante el desarrollo de la teoría radical de la educación, Giroux contrapone una crítica que, si bien reconoce la contribución de la teoría crítica de la educación a la comprensión de la relaciones entre la educación y las demás dimensiones de la realidad como la política, la cultura y la economía, ha “fracasado”, pues no ha planteado alternativas político-pedagógicas para la transformación de las condiciones antihumanas en las que esa relación se desarrolla. Atrapados en un legado teórico reduccionista, los teóricos radicales de la educación sólo han reconocido el carácter negativo de la práctica escolar, esto es, el carácter reproductor de las condiciones de opresión de las escuelas.

Las perspectivas educativas críticas, pese a que han brindado un arsenal teórico importante para la crítica de la educación, entendiéndola como un aparato ideológico del estado –en su versión escolar–, como mecanismo institucional de reproducción de las condiciones sociales y culturales del capitalismo, o bien como epifenómenos de la estructura económica (currículum oculto), no han brindado las bases adecuadas para el desarrollo de una pedagogía radical. Y ese es el principal error y limitación teórica de esta perspectiva. Al parecer, la teoría educativa radical se halla prisionera de un legado de cientificismo y reduccionismo ideológico, una especie de marxismo vulgar que niega la necesidad de desarrollar, más allá de lo concreto, nociones inspiradas en la posibilidad o en una alternativa diferente. Por otra parte, la teoría radical se halla

limitada en una especie de empirismo que establece la imprescindible verificabilidad de la teoría, reducida a una idea posterior a la práctica, minimizando su valor.

Por el contrario, la teoría es, en realidad, una dimensión de la experiencia, es decir, una dimensión que nutre a la práctica de las condiciones para superarse y para transformarse (de ahí la importancia de la referencia a Marcuse). Lo contrario a esto supone negar la posibilidad de una filosofía política que avizore posibilidades de transformación. Ante esto, Giroux plantea que no existe posibilidad para el desarrollo de una pedagogía crítica si ésta se limita solamente a desarrollar la dimensión crítica del discurso.

Ahora bien, el legado de esperanza de aquella tradición utópica expresada por los teóricos radicales como Marcuse, Lukács, Benjamin y Bloch, es una precondition para el pensamiento y la pugna radicales.

“En oposición a la naturaleza reduccionista de esta postura, los educadores necesitan apoyar el punto de vista de que la teoría crítica, en primera instancia, se debe valorar por su proyecto político, por su cualidad de inusual y por el carácter de su crítica como parte de un proyecto de posibilidad y esperanza democráticas” (Giroux, 1993:309).

Los teóricos radicales de la educación han perdido lo utópico, porque se han distanciado de los movimientos sociales; desconfían de que en las esferas públicas (como la escuela) puedan generarse formas de lucha y de teorización crítica; de este modo, los maestros no son comprendidos como agentes contrahegemónicos y se piensa que las facultades intelectuales críticas generadas en los estudiantes se reducen al criterio de falsa conciencia. Además, parece ser que los teóricos radicales están circunscritos a la lógica reproductorista que implica el lenguaje del conformismo y del no compromiso con la lucha política.

“La desesperación y el reduccionismo de tales enfoques quedan igualmente de manifiesto en el hecho de que muchos educadores radicales se nieguen a considerar la posibilidad de desarrollar estrategias políticas mediante las cuales las escuelas se puedan vincular con otros movimientos sociales y esferas que se hallen en oposición” (Giroux, 1993:311).

Asimismo, se ha exacerbado el valor de la determinación clase social en la lucha política, negando la potencialidad opositora y crítica de otras determinaciones como lo generacional, lo sexual o lo cultural-racial. Así, se niega la posibilidad de que en otros espacios y experiencias - además del medio laboral productivo- puedan desarrollarse procesos políticos de oposición y lucha. De esta manera, se renuncia a que en las escuelas se desarrollen, también, facultades intelectuales críticas así como procesos de organización contrahegemónicos efectivos.

6.5. Refundamentación de la teoría radical de la educación

Ante esto, Giroux plantea que los educadores radicales necesitan asumir que la teoría crítica, en primer lugar, debe validarse por su proyecto político —o sea, una filosofía política—, por su cualidad de inusual y por el carácter de su crítica como “parte de un proyecto de posibilidad y esperanza democráticas” (Giroux, 1993:309). La teoría radical crítica debe elaborar críticas potencialmente liberadoras, base de nuevas formas de relaciones sociales; no sólo debe establecer la crítica ante la realidad, sino que, también, debe establecer imágenes de libertad (Benjamin). En este sentido, la teoría es abstracta, porque problematiza lo concreto, lo palpable; por otra parte, la teoría es anticipadora, porque apunta a un lenguaje de proyecto de posibilidad.

La teoría dice:

“...debe ser apreciada por el grado hasta el cual puede proporcionar formas de crítica potencialmente liberadoras, así como la base teórica de nuevas formas de relaciones

sociales.[...] la teoría educacional debe desarrollar el fundamento teórico necesario para que los maestros comprendan y adopten críticamente su papel como activistas sociales cuyo trabajo es apoyado, y a la vez informado por los movimientos y luchas sociales más amplios, orientados a cambiar la sociedad” (Giroux, 1993:309,312).

Esto implica la necesidad de investigar las luchas históricas de sectores particulares de la sociedad que puedan constituir gérmenes de resistencia y propuesta política emancipatoria. La educación debe ser entendida, por tanto, como una estrategia pedagógico-política en función de que esas experiencias de lucha histórica puedan proporcionar formas de conocimiento y organización orientadas a la justicia social y económica.

“[Hay que] reconstruir una política cultural en la cual los educadores y otros intelectuales desarrollen una voz pública y pasen a formar parte de cualquiera de los muchos movimientos sociales en los que puedan aprovechar su habilidades teóricas y pedagógicas para ir fabricando los ladrillos históricos que habrán de sustentar el cambio social emancipatorio” (Giroux, 1993:313).

Otro elemento imprescindible es contar con referentes éticos concretos (como la solidaridad) para justificar nuevas formas de relaciones sociales, nuevas esferas públicas democráticas y de cambio social; esto implica, además, una concepción diferente de la democracia como condición y noción discursiva de posibilidad que dé significado a nuevas prácticas sociales basadas en conceptos éticos e intereses políticos distintos.

“Esta es una preocupación importante, porque de ahí surgen las bases teóricas para el desarrollo de esferas públicas democráticas como defensa y transformación de la propia educación pública” (Giroux, 1993:313).

Ahora bien, el lenguaje de la crítica y de la posibilidad son dos vertientes a las que Giroux apela para elaborar su planteamiento teórico. Apelando a la tradición utópica de pensadores radicales como George Lukács, Walter Benjamin y Ernst Bloch, para fundamentar una pedagogía radical, Giroux demanda de los teóricos críticos de la educación el establecimiento y desarrollo de un discurso teórico que denuncie las condiciones de opresión política, cultural, económica y social y, también, fundamentalmente, que establezca la posibilidad, la “utopía concreta” (Giroux,1997:300), es decir, formas de relaciones sociales alternativas a las establecidas por el capitalismo. Y en esta vena, Giroux afirma la importancia trascendental de la educación para la constitución de prácticas contrahegemónicas, desarrollo de facultades críticas, horizontes éticos, y estrategias político pedagógicas imprescindibles para la transformación.

“Extendiendo el concepto de educación, así como las posibilidades de actividad pedagógica dentro de una gran variedad de sitios sociales los educadores pueden abrir a la crítica las políticas, los discursos y las prácticas de la enseñanza escolar, y de esta manera ponerlos a disposición de un mayor número de personas que de otro modo por lo general se hallan excluidas de un discurso de esta índole” (Giroux, 1993:315).

De este modo, Giroux asume como fuentes de refundamentación de la teoría radical de la educación la teología de la liberación y el movimiento feminista. A partir de estas tradiciones, establece la necesidad de reconocer en estos procesos políticos el valor y la potencialidad motivadora de resistencia y lucha que le atribuyen al concepto de utopía.

La opción por los oprimidos que la teología de la liberación manifiesta, pone en evidencia la imprescindible necesidad de asumir, a partir de la experiencia de la opresión, la posibilidad de pensar en una forma distinta de mundo y de vida humana. La experiencia de la opresión

constituye fuente de generación de esperanza, es decir, de una visión distinta y deseable del futuro. Este criterio contribuye a la fundamentación teórica de la teoría radical de la educación, porque establece el punto de vista crítico respecto de las condiciones de la opresión que deben ser criticadas y transformadas, asumiendo como eje central de la crítica las necesidades y las esperanzas del ser humano (Giroux, 1993:316).

Por otro lado, también se apela a las metas del movimiento feminista radical, el cual establece la necesidad de desarrollar nuevas subjetividades e identidades en el contexto de nuevas formas de relaciones sociales democráticas (Giroux, 1993:315).

“En este caso, la esperanza es a la vez un referente para el cambio social y para la lucha pedagógica. Constituye igualmente la base para la reconstrucción de una teoría crítica de la educación; esto es, de una teoría en la que se combine la visión de la teología de la liberación, que se centra en los oprimidos, con la meta del feminismo radical en el sentido de reconstruir identidades y subjetividades sociales dentro de nuevas formas de comunidad democrática”
(Giroux, 1993 :315).

Ahora bien, es imprescindible el desarrollo, para la teoría, de un lenguaje caracterizado por su cualidad crítica –ante el presente– y anticipadora –del futuro–, es decir, un discurso en el que se encuentren manifiestas las perspectivas críticas de los mecanismos de la opresión así como las nociones que den expresión a la posibilidad de un futuro distinto al actual.

“... la meta es desplazarse más allá del ‘espacio hueco’ de la racionalidad de la Ilustración”
(Giroux, 1993:315).

6.6. La Politicidad de la educación en la esfera pública

La teoría radical de la educación necesita fundamentar su proceso crítico en dos vertientes fundamentales (la crítica y la posibilidad); ambas, a su vez, nutren lo que puede denominarse una filosofía política que oriente el desarrollo de nociones críticas así como las acciones políticas y pedagógicas de transformación. Para esto es imprescindible la combinación del lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad, superando el reduccionismo paralizante del academicismo y el inactivismo fatalista, circunscritos a la crítica estéril, pues no brinda alternativas de propuesta y acción político pedagógicas.

En ese sentido, existen algunas líneas de acción ineludibles. Por un lado es imprescindible la ruptura con la comprensión del rol docente como agente neutro, es decir, como funcionario burocrático, técnico e instrumental, estableciendo una comprensión de la tarea educativa como parte de una política cultural. De este modo, es necesario entender a los maestros como intelectuales de la transformación:

“Se trata aquí de que los educadores de todos los niveles de enseñanza estén dispuestos a luchar colectivamente como intelectuales transformadores, es decir, como educadores que tienen una visión social y el compromiso de hacer de las escuelas esferas públicas democráticas, donde todos los niños, independientemente de la raza, la clase, el género y la edad, puedan aprender lo que significa ser capaces de participar plenamente en una sociedad que afirma y sostiene los principios de igualdad, libertad y justicia social”(Giroux, 1993: 323).

Por otra parte, subyace en el proyecto de la teoría educacional crítica la necesidad de desarrollar las facultades críticas de los protagonistas de los procesos.

“La adquisición de facultades críticas, en este caso, depende de la capacidad que tengan los maestros de crear aquellas condiciones de trabajo ideológicas y materiales que les permitan compartir poder, conformar la política y desempeñar un papel activo en la reestructuración de las relaciones entre la escuela y la comunidad” (Giroux, 1993:322).

El desarrollo de las facultades críticas implica la capacidad de los protagonistas de establecer con el mundo relaciones de cuestionamiento respecto de cómo están experimentando su existencia, así como la comprensión de los factores que estructuran dicha experiencia. Esto supone, al igual que en Freire, la ejecución de prácticas educativas en las que maestros y estudiantes – concomitantemente con la comunidad, en un proceso democrático de participación en la política educacional– desarrollen sus cualidades intelectuales para la crítica de su existencia.

Por otro lado, las facultades críticas implican la generación de estrategias democráticas de participación, en las que se recreen elementos éticos fundados en las necesidades y expectativas humanas de mejora en sus condiciones de vida. Lo organizativo, por lo tanto, se asocia con lo cognitivo en un proceso político cultural.

Apelando al aporte teórico de Michael Foucault, Giroux demanda de los educadores la comprensión del conocimiento como producto socio-histórico implicado en la trama histórica del poder. Por eso:

“El análisis que hace Foucault [...] puede aportar a los educadores una base teórica sobre la cual desarrollar la categoría de la práctica intelectual como una forma de política cultural. [...] la labor del maestro se debe analizar conforme a su función social y política dentro de ‘regímenes de verdad’ particulares. Es decir, los maestros ya no pueden engañarse a si mismos y creer que están al servicio de la verdad, cuando lo cierto es que se hallan

profundamente implicados en batallas 'acerca del estatus de la verdad y del papel económico y político que desempeña'.[...] si la práctica intelectual se quiere vincular con la creación de una política de verdad distinta y emancipadora, necesita basarse en formas morales y éticas de discurso y de acción que se ocupen del sufrimiento y de las luchas de los oprimidos" (Giroux, 1993:319).

La política cultural, por lo tanto, se funda en la generación de conocimiento crítico, habilidades de organización, pero, fundamentalmente, en el horizonte ético que oriente las prácticas gnoseológicas y de organización política. Es imprescindible establecer criterios éticos que regulen las relaciones, procurando la no reproducción del autoritarismo liberal—por ejemplo.

De este modo, Giroux establece el rol político y social del maestro en tanto intelectual de transformación. Ya no es el maestro tecnicista, sino el intelectual-educador, comprometido con un proyecto y con una filosofía política específicas; filosofía vinculada a propósitos sociales y políticos precisos, en un proceso complejo, histórica y políticamente determinado. Como Gramsci, el maestro es comprendido aquí como intelectual orgánico.

Ahora bien, el espacio que Giroux identifica para el desarrollo de esa política cultural lo constituyen las esferas públicas democráticas, de las cuales la escuela es una más de ellas.

"Es importante que los educadores consideren de qué manera las instituciones sociales tales como la iglesia del barrio y los grupos políticos locales se pueden comprender y desarrollar como parte de una lucha política y educacional más amplia; además, combinando el lenguaje de la crítica con un lenguaje de posibilidad, dichos educadores pueden desarrollar un proyecto político que amplíe los contextos sociales y políticos dentro de los cuales la actividad pedagógica pueda funcionar como parte de una estrategia de resistencia y de transformación" (Giroux, 1993:313, 314).

La esfera pública es concebida como espacio de democracia sustantiva, en que el discurso es desarrollado irrestrictamente y donde existen las posibilidades para que todos los grupos puedan participar en la vida pública, de acuerdo a sus intereses autoconscientes (Giroux, 1997:293). Asimismo, la esfera pública ofrece las posibilidades ideológicas y culturales necesarias para la ciudadanía activa, crítica y comprometida; una ciudadanía ilustrada y capaz de racionalizar el poder mediante la discusión pública, sin dominación. Ese es su carácter ideal.

Por otra parte, la esfera pública constituye un referente de transformación social, dota de oportunidades para reformular la relación dialéctica entre ámbitos o espacios socioculturales y el poder estatal. De este modo, la esfera pública es:

“...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” (Giroux, 1997:294).

La escuela, así, es entendida como una de las esferas públicas fundamentales, en virtud de su alcance demográfico y de su potencialidad cultural. En tanto esfera pública dependiente de la intervención estatal, la escuela constituye un lugar de contradicciones, espacio en el que se pueden desarrollar luchas por el ejercicio del poder; es decir, espacio de contradicciones entre formas de conocimiento, de identidades y de subjetividades.

“Dentro de este contexto, la mejor forma de entender las escuelas es como sitios de lucha que abordan el sufrimiento y las luchas de los oprimidos, y la enseñanza se puede vincular directamente con un discurso político y moral que se ocupe, como una de sus primeras consideraciones, de la forma en que las escuelas contribuyen a la opresión de la juventud y de la manera en que tales condiciones se pueden cambiar” (Giroux, 1993:320).

Finalmente, Giroux establece que la politicidad de la educación consiste en su carácter estratégico político-pedagógico. La educación es constitutiva de una política cultural, que genera referentes éticos, cognitivos y prácticos que posibilitan el desarrollo de formas de relaciones sociales, en el contexto de esferas públicas democráticas (escuelas y otros espacios públicos); en dichas esferas, los educadores y otros agentes sociales (maestros, intelectuales, alumnos, comunidades) pueden asumir el rol de intelectuales de la transformación con perspectivas filosóficas políticas específicas.

7. Conclusiones

La politicidad de la educación desde la teoría política y la sociología

Los contenidos conceptuales que constituyen a la forma de comprender la politicidad de la educación en el discurso de la tradición crítica de la educación pueden ser sintetizados en dos dimensiones: a) Epistemológica; y b) Teórico-política.

a) El referente teórico explícito del discurso de la teoría crítica clásica para analizar la educación en el contexto de su realización—con singularidades relativas a cada autor estudiado—visualizando su carácter político, se ha nutrido de la tradición teórica marxista. El marxismo constituyó el horizonte teórico de comprensión en tanto contexto teórico conceptual e instrumental genérico para describir, analizar y explicar la realidad. A partir de él los teóricos críticos clásicos han ubicado el objeto educación en una dimensión del plano general de la realidad: la superestructura (cultural, política, jurídica, ideológica, etc.) de las formaciones sociales, lo han definido como uno de sus componentes, condicionado —cuando no determinado— por la estructura económica, y han identificado determinadas relaciones entre él y las dimensiones de la realidad que lo condicionan o determinan.

En esta veta epistemológica los críticos clásicos han construido una perspectiva *relacional* para comprender a la educación; y de este modo han mostrado la necesidad de estudiarla desde una *perspectiva epistemológica plural*, nutriendo sus análisis desde vertientes filosóficas, teórico-políticas y sociológicas (Gramsci, Althusser y Bourdieu) La educación, así, se inscribiría en la hechura o entramado de una totalidad compleja en la que los componentes culturales, políticos, económicos y sociológicos constituyen condiciones de posibilidad para su

desarrollo. Este reconocimiento de la educación como proceso inserto en un tramado de factores múltiples, manifiesta su politicidad, gracias a la extensión del campo epistemológico establecido para su estudio; se ha establecido otra *ontológica* del objeto educación al reconocérsele dimensiones anteriormente no connotadas: la visualización de su politicidad.

b) Por otro lado, en el recorrido por las obras de los autores referidos, se han identificado algunos rasgos de la forma cómo comprenden la cualidad política de la educación en términos teórico políticos. Para ellos, la politicidad de la educación se concretaría en su *identidad* como proceso privilegiado para la constitución de hegemonía. Es decir, en tanto la hegemonía consiste en el logro de unidad cultural, dirección cultural, intelectual y moral de una clase o grupo sobre otras, la educación constituiría el proceso hegemónico por excelencia, pues construye, dirige, selecciona y censura formas de comprensión y significación de la realidad en los sujetos a través de su capacidad generadora de condiciones ideológicas coherentes con los márgenes establecidos por el bloque histórico dominante. Asimismo, la educación manifiesta su politicidad al constituirse en el proceso ideológico, análogo a la represión física (máxima expresión del poder político) de los Aparatos Represivos del Estado, desarrollando condiciones ideológicas, cognitivas y procedimentales necesarias para la producción económica; y en su contribución a la reproducción de las relaciones entre los grupos y clases sociales, a través de la imposición e inculcación de arbitrariedades culturales específicas (dominantes), legitimando y ocultando las relaciones de fuerza (relaciones políticas) en las que se funda.

Entonces, la politicidad de la educación, en el contexto de la teoría crítica de la educación, consiste en su *identidad hegemónica* por la cual se producen, reproducen, imponen e inculcan contenidos ideológicos, cognitivos, procedimentales y culturales que corresponden a los intereses materiales y simbólicos de clases y grupos en pugna por el ejercicio del dominio político, a través de determinados procesos y mecanismos institucionales y culturales. De este modo, la educación constituye un proceso que cobija en sí mismo contradicciones ideológicas, políticas, culturales y, por supuesto, económicas, por lo tanto, hegemónicas y contrahegemónicas. La educación es, entonces, procura de hegemonía.

El reconocimiento de esta identidad hegemónica (política) de la educación ha sido posible gracias a una *perspectiva epistemológica plural y relacional* que los teóricos críticos clásicos han propuesto, transitando de un campo disciplinario teórico-político y sociológico al campo específicamente educativo. Este tránsito ha posibilitado que, en la constitución de la educación como objeto de conocimiento, inserto en una trama de relaciones entre factores condicionantes o determinantes (política, ideología, economía, etc.), se visualice su rasgo político al connotar sus relaciones con dichas dimensiones y que lo configuran como proceso político, específicamente, hegemónico.

La politicidad de la educación en la praxis político-pedagógica

Por su parte, en el discurso de la teoría crítica contemporánea se han puesto de manifiesto los siguientes elementos que constituyen el concepto de politicidad de la educación: a) El componente antropológico filosófico; y b) El componente político-pedagógico

a) El componente *antropológico-filosófico* consiste en la identidad de la educación como proceso o experiencia antropológica, esto es, como proceso de constitución de humanidad. La humanización del ser humano, en tanto finalidad ontológica -de su ser- constituye el contenido teleológico de la práctica educativa; es decir, la humanización viene a ser la finalidad esencial de la práctica educativa.

Ahora bien, la especificidad de la práctica educativa es su carácter gnoseológico, o sea, la generación, producción, recreación, etc. de conocimiento como desarrollo de las cualidades integrales del ser humano en función de su humanización; se conoce para humanizarse, es decir, se educa para humanizarse. Sin embargo, el proceso gnoseológico y antropológico de la educación no se da en un contexto llano y vaciado de contradicciones. El conocimiento se produce en la trama histórica de las relaciones de poder, en la trama de relaciones de dominación-liberación que el ser humano ha construido y que lo han construido también. En ese sentido, la educación, en tanto proceso gnoseológico y antropológico, es también un proceso contradictorio, pues acoge en su seno la posibilidad de hacerse práctica de dominación y práctica de liberación, de humanización y deshumanización, en sí misma. De ahí que las prácticas educativas puedan constituirse en experiencias opresoras o bien experiencias liberadoras. En ese marco, toda práctica educativa, supone formas contradictorias de comprender al ser humano, consecuentemente determinadas formas de prácticas educativas:

autoritarismo-deshumanización o práctica democrática-humanización.

Ahora bien, así como es imprescindible asumir como punto de partida una determinada forma de comprender la naturaleza del ser humano para todo emprendimiento de gestión o investigación educativa, es necesario dotar a dicha iniciativa de una dimensión fundamental, propiamente teórica, que constituya referentes utópicos de transformación, es decir, un referente *filosófico-político* que, partiendo de la experiencia de la opresión y de su crítica, establezca un horizonte de posibilidad para la transformación de la situación de opresión. La teoría, a la par de criticar o de dotar de elementos teóricos críticos que permitan denunciar los mecanismos de la opresión, anuncie la posibilidad de condiciones de existencia diferentes. La importancia de la teoría consiste, entonces, en brindar los elementos críticos en torno de la realidad circundante, así como referentes utópicos de transformación.

- b) El componente político-pedagógico: por otra parte, la educación constituye un proceso político-pedagógico, pues en el proceso de producción del conocimiento (dimensión pedagógica) se implica el ejercicio del poder (dimensión política) para la humanización o para la deshumanización. Esta dimensión consiste en la construcción de formas de relaciones sociales antagónicas a la opresión. Y los contextos de concreción de la teoría crítica de la educación pueden hallarse en las esferas públicas democráticas (escuelas, organizaciones de base, asociaciones autónomas, movimientos sociales, etc.) que, estratégicamente, aporten al desarrollo o la construcción de referentes intelectuales, éticos, políticos y culturales en los cuales los seres humanos desarrollen determinado tipo de prácticas de conocimiento y organización que puedan ir acercando a los sujetos a formas de vida distintas. Esto quiere decir que es imprescindible una práctica educativa crítica que genere visiones de la realidad

distintas y horizontes éticos distintos.

Entonces, el concepto contemporáneo de politicidad de la educación consiste en su *fundamento y finalidad antropológica-filosófica* ya que ésta viene a constituir un proceso mediador entre el ser humano y su humanización; mediador en tanto estrategia *político-pedagógica* que genera condiciones ideológico-políticas para el desarrollo de prácticas de investigación, organización y acción política para la transformación de las condiciones de deshumanización, y en las que se genera conocimiento para de la humanización (filosofía política y antropología filosófica) en el tramado histórico de las relaciones de poder (dominación-liberación): conocer para poder ser.

La politicidad de la educación en la teoría crítica

Entonces, retomando las problemáticas propuestas en la investigación: ¿cuáles son las especificidades conceptuales que el discurso de la teoría crítica de la educación establece para definir a la educación como un proceso político?, ¿cuáles han sido y son sus argumentos principales?, ¿qué elementos teórico-político-educativos permiten identificar a la educación como un fenómeno político?

En el transcurso de la investigación se han recogido elementos teóricos que ahora serán articulados en un esfuerzo por sintetizar los aportes conceptuales que los críticos de la educación, clásicos y contemporáneos, han construido para identificar a la educación como un proceso con identidad política.

a) A partir del concepto de hegemonía, entendido como unidad cultural y social, o bien como dirección cultural por una clase o un grupo social sobre otras u otros, Gramsci contribuyó con la explicitación del rasgo político de la educación al inscribirla como forma privilegiada de acción político cultural por la que se genera el proceso hegemónico. Por su parte, y con específicas diferencias, Bourdieu y Althusser han identificado a la educación como un proceso ideológico y simbólico; proceso que reproduce, en el caso de Althusser, -o contribuye, en el caso de Bourdieu- a la reproducción de las estructuras de las relaciones entre las clases sociales en una formación social determinada; así, la particularidad del fenómeno educativo consiste en ser un proceso ideológico, es decir, en un proceso que se desarrolla en la dimensión subjetiva, en el plano de las subjetividades. Las estructuras socioeconómicas, manifiestas en instituciones como la escuela o, en general, el sistema de enseñanza y sus mecanismos de selección y exclusión culturales, conforman formas de pensamiento y

actividad que reproducen, mecánicamente -Althusser- o tendencialmente -Bourdieu-, las relaciones sociales de producción, estableciendo jerarquías y relaciones de poder correspondientes a los procesos de dominación económica, política, cultural, e ideológica.

De esta manera, la educación se hace proceso institucional-estratégico por el que las estructuras de poder político e ideológico se consolidan. Esta es la identidad hegemónica e ideológica de la educación; la educación se constituye en un proceso hegemónico e ideológico.

b) En el desarrollo del análisis se ha encontrado cómo las perspectivas críticas clásicas establecieron los prolegómenos de la teoría crítica de la educación ampliando el campo epistemológico de la reflexión pedagógica al relacionarla con el análisis crítico de las dimensiones culturales y políticas de las formaciones sociales y reconociendo, de este modo, la necesidad de desarrollar análisis de la educación desde perspectivas diferentes y no solamente pedagógicas. Con esta extensión epistemológica, Gramsci pudo mostrar las relaciones complejas entre lo económico, lo político, lo cultural, lo ideológico y lo educativo que constituyen, a su vez, el contexto o las condiciones de posibilidad para la realización de la educación como proceso político -hegemónico. Por otro lado, las investigaciones teórico políticas y sociológicas de Althusser y Bourdieu, respectivamente, contribuyeron a la teoría crítica de la educación reconociendo la necesidad de entenderla como elemento constitutivo de la totalidad sociohistórica, ubicándola, en tanto objeto de conocimiento, en el contexto superestructural.

Esta visualización del carácter político de la educación se ha puesto de manifiesto en el desarrollo del discurso de la teoría crítica en general, pues los críticos contemporáneos han asumido la necesidad de analizar y comprender a la educación en el marco del tramado

complejo de relaciones entre los factores constitutivos de la realidad sociohistórica; se ha suscitado así aquella continuidad discursiva de la perspectiva relacional para la comprensión del proceso educativo, pero con un elemento fundamental para la diferenciación entre unos críticos y otros: los críticos contemporáneos parten desde la praxis educativa, ya como educadores o investigadores, para el desarrollo de sus propuestas; esta distinción y este posicionamiento existencial, determina que sus aportes asuman un carácter proyectivo más que descriptivo.

- c) Ahora bien, los críticos contemporáneos han profundizado en la definición del carácter político de la educación no sólo como un proceso hegemónico, subsumido en su rol reproductivo (Althusser) o afluente (Bourdieu) a las relaciones de poder, sino como un proceso heurístico, contradictorio, crítico y, potencialmente, transformador. Abrevando los aportes de los teóricos críticos clásicos Paulo Freire y Henry Giroux han construido sus discursos teóricos a partir de la ya mencionada posicionalidad existencial práctica. Esto quiere decir que, a diferencia de los críticos clásicos -cuyas indagaciones han partido de campos epistemológicos diversos a los de una práctica educativa concreta- las prácticas educativas han sido fuentes para la generación de nociones teóricas así como espacios de validación de las mismas; esto ha posibilitado que sus perspectivas puedan reconocer en la educación no solamente el rasgo unívoco del proceso hegemónico e ideológico que es la educación -correspondiente a los procesos de dominación- sino que han identificado en la educación potencialidades de transformación de dichas condiciones; es decir, se asume la praxis como el ámbito desde el cual los críticos contemporáneos pueden establecer elementos de crítica y práctica transformadoras. En esa veta, los críticos contemporáneos han afirmado la necesidad de desarrollar, imprescindiblemente, críticas de los mecanismos que contribuyen a la

dominación política e ideológica, como el caso de la educación escolar, pero también han definido algunos elementos teóricos que fundamentan formas de prácticas educativas que contribuyan a la transformación de las condiciones de existencia, contrarias a la reproducción.

Entre los criterios más importantes se encuentran la dimensión *antropológico-filosófica*, referida a la fundamentación de toda práctica educativa asumiendo al ser humano como un ser de relaciones con y en el mundo, inconcluso y consciente de su inconclusión. Con este principio antropológico, se ha establecido la necesidad de reconocer al ser humano en proceso permanente de humanización, en virtud de su ontológica vocación de ser más; un rasgo esencial de ese proceso de hominización consiste en la capacidad de producir conocimiento para hacerse más humano. Es decir, el ser humano se hace tal en la medida en que pueda desarrollar conocimiento. Ahora bien, el proceso de humanización se da tan sólo en la trama histórica del poder, es decir, en el contexto de las relaciones de poder que se caracterizan por la contradicción liberación-dominación, condicionando el proceso del conocer. De ese modo, se ha argumentado que toda práctica educativa debe procurar identificar aquellas condiciones de existencia que obstaculizan la cualidad del ser humano de ser más, es decir, todas aquellas condiciones históricas de poder por las que el ser humano se deshumaniza.

Así, la práctica educativa se hace antropológico-filosófica, ya que la crítica de las condiciones de explotación, dominio, opresión (deshumanización), generada por la educación, se convierte en proceso de reconstitución del ser humano, porque que los sujetos se hacen capaces de desarrollar estrategias de conocimiento y estrategias políticas para la transformación de aquellas condiciones de deshumanización.

De esa forma, la comprensión de la politicidad de la educación, en el contexto de la teoría

crítica de la educación, adquiere una fundamentación antropológico-filosófica en virtud de una concepción particular del ser humano y en virtud de la cualidad adjudicada a la educación de reconstituir la humanidad en el ámbito de las relaciones de dominación-liberación.

d) Complementariamente, H. Giroux ha argumentado que la educación demanda una teoría radical que manifieste, por un lado, la criticidad ante el contexto de la dominación, y por el otro lado, asuma como parte de su construcción discursiva el espíritu utópico. Así, combinando el lenguaje de la crítica y de la posibilidad, Giroux ha mostrado cómo pueden desarrollarse nociones teóricas que fundamenten prácticas transformadoras. El acercamiento crítico a los movimientos sociales potencialmente transformadores viene a ser un afluente importante de crítica; en ese proceso, el rol de los educadores, en tanto intelectuales de la transformación es muy importante, ya que ellos son los llamados a articular las nociones críticas producidas en los movimientos sociales, así como a motivar en sus organizaciones de base procesos de organización política democrática, antagónica al contexto de dominación mayor. Los educadores están llamados a reconocer teórica y prácticamente las relaciones entre el conocimiento y el poder, puesto que ese vínculo contribuirá a la construcción de formas alternativas de relaciones sociales en el contexto de las esferas públicas democráticas, a partir del conocimiento crítico de las condiciones de la dominación y a partir de formas de pensamiento que posibiliten las habilidades de organización política transformadora. Por otra parte, la teoría debe establecer referentes teóricos distintos, ciertas visiones distintas del futuro, es decir, una filosofía política específica, que oriente las acciones y que establezca ciertos principios rectores éticos, políticos e intelectuales que correspondan a formas de existencia libres de la dominación y la explotación. En ese contexto, la educación se convierte nuevamente en estrategia, al igual que en los críticos clásicos, pero en estrategia de desarrollo

de prácticas intelectuales, políticas y con referentes éticos definidos, contradictorios a las condiciones que hacen posible el sufrimiento humano. No es posible desarrollar prácticas educativas críticas si no se establecen esos principios éticos que regenten las acciones y las intervenciones educativas alternativas. Así, la politicidad de la educación se manifiesta en su carácter estratégico, político y pedagógico que procura el desarrollo de formas de pensamiento y acción críticas, en función del desarrollo de prácticas políticas contrarias a la dominación, y fundadas en una visión específica del ser humano.

Por lo tanto, el contenido del concepto politicidad de la educación, en el discurso de la teoría crítica, se constituye por: su *identidad hegemónica e ideológica*, su carácter *estratégico*, y su *finalidad y fundamentación antropológico-filosófica*.

8. Bibliografía

- ALTHUSSER, Louis. 1979. Aparatos Ideológicos del Estado. En: ALTHUSSER, Louis. *La Filosofía como arma de la Revolución*. México, Ediciones Pasado y Presente: 97-146
- APPLE, Michael. 1997. *Educación y Poder*. Barcelona España. Paidós,
- AYUSTE, Ana y otros. 1998. *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y Transformar*. 2º Edición. Barcelona España, Editorial Graó, de Servicios Pedagógicos.
- BOBBIO, Norberto. 1996. *Sobre las posibles relaciones entre Filosofía Política y Ciencia Política*. En: El Filósofo y la Política. México, FCE.
- BOURDIEU, Pierre. 1981. - *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. 2º Edición. Barcelona-España, Editorial Laia
- Passeron, Jean-Claude. 1997. - *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. 1º Edición. Siglo XXI, México
2001. - *El Campo Político*. 1º Edición. La Paz - Bolivia, Plural Editores.
- BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia. 1996. *Análisis de Discurso y Educación*. Conferencia presentada en el Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara Documento N° 26. 28 de Octubre, de 1996. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

- DAHL, Robert. 1985. ¿Qué es el Análisis Político? En: *Análisis Político*. Buenos Aires-Argentina, Eudeba.
- DIJK, van Teún A. 1998. *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. 1º Edición. Gedisa Editorial, Barcelona-España, Colección Lingüística/Análisis del discurso.
- DUVERGER, Maurice 1976. *Métodos de las ciencias sociales*. 9na. Edición. Barcelona - España, Ariel, Biblioteca de Ciencia Política
- ECO, Umberto 1984. *Cómo se hace una Tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. 6ª Edición. Barcelona-España, Gedisa.
- ECHAZÚ, Jorge. 1999. *Teoría y Método de la Ciencia Política*. Ensayos. La Paz - Bolivia, Punto Cero.
- EZPELETA, Justa 1980. *Modelos Educativos: Notas para un cuestionamiento*. Cuadernos de Formación Docente, N° 13, México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Acatlán.
- FREIRE, Paulo 1969. - *La Educación como Práctica de la Libertad*. Madrid-España, Siglo XXI
- (1972) 1985. - *La dimensión política de la educación*. Quito-Ecuador, CEDECO.
1993. - *Pedagogía de la Esperanza. Un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*
1994. - *Pedagogía del Oprimido*. 45 Edición. MéxicoD.F. Siglo XXI.

- 1997 - *Política y Educación*. 2da. Edición. México, Siglo XXI.
- GIRARDI, Giulio
2003 - Educación popular liberadora y alternativa de civilización: Paulo Freire ¿Vigencia de su mensaje en la época de la globalización neoliberal? En: *Formando actores en la alternativa a la globalización neoliberal. Los nuevos desafíos de la educación*. La Paz, CENPROTAC : 111 - 130
- GIROUX, Henry
1993 - *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. s.p.i. México DF. Siglo XXI
- 1997 - *Teoría y resistencia en Educación*. 3^{ra}. Edición. México Siglo XXI y Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.
- 1997 - *Cultura, política y práctica educativa*. 1^o Edición.
Barcelona-España, Graó, Serie: Teoría y Sociología de la Educación
- GRAMSCI, Antonio
1987 - *Antología*. 10a. Edición, España, Siglo XXI
- 1984 - *Notas sobre Maquiavelo. Sobre la política y sobre el Estado moderno*. s.p.i. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión
- 2000 - *Los intelectuales y la organización de la cultura*. 6^o Edición, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión
- GRAMSCI, Antonio;
MANACORDA, Mario
(comp.) 1998 - *La Alternativa Pedagógica*. 4ta. Edición. México, Fontamara.

- JARA, Oscar
1984
Los desafíos de la educación popular. Alforja (sin más datos)
- LANDI, Oscar
1987
El discurso sobre lo Posible (La Democracia y el Realismo Político) En: *¿Qué es el Realismo en Política?* Lechner, Norbert y otros. Buenos Aires, Catálogos.
- MARX, Carlos
1988
- *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857 -1858.* México, Siglo XXI. Vol. 1
- 1999
- *El Capital.* México, 23a. Edición. Siglo XXI. Tomo I, Vol. 1
- NÚÑEZ, Carlos
s.f.
- *Educación para transformar, transformar para educar. Una perspectiva dialéctica y liberadora de educación y comunicación popular.* Guadalajara-México, IMDEC.
- NÚÑEZ, Carlos
1998
- *Educación y transformación social. Homenaje a Paulo Freire.* 1º Edición, Venezuela, Editorial Laboratorio Educativo, Colección: Cuadernos de Educación N° 150
- PALACIOS, Jesús
1997
- *La Educación en el Siglo XXI. La Crítica Radical.* Caracas-Venezuela, Laboratorio Educativo. Serie: Cuadernos de Educación. 2º Edición, N° 148. Vol. III.
- PREISWERK, Mathías
1994
- *Educación Popular y teología de la liberación.* San José-Costa Rica, Departamento Ecuménico de Investigaciones. Colección: Sociología de la Religión
- PANSZA, Margarita
1992
- *Fundamentación de la Didáctica.* 5º Edición. México, Gernika, Tomo I.

- PUIGGRÓS, Adriana *La Educación Popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas.* 1º Edición. México, Nueva Imagen.
1984
- SERRAT, Joan Manuel UTOPIA. Ariola
1992
- TRILLA, J (Coord.) y otros. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI.* 1º Edición. Barcelona- España, GRAÓ, Serie: Historia de la Educación. No. 159.
2001
- TORRES, Carlos, A. *Estudios freireanos.* Buenos Aires-Argentina, Coquena - Libros del Quirquincho.
1993